" تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء آراء الأساتذة والطلاب "

د / محمد السيد إبراهيم سالم
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

- **مقدمة** :

استحوذ التقويم وما زال على قدر كبير من عناية واهتمام التربويين؛ فهو جزءُ لا يتجزأ من العمليةِ التربوية والتعليمية، كما أنه وسيلتها لمعرفة مدى تحقيقها لأهدافها؛ أيضا هو أداة رئيسية لتطويرها من خلال تحديد جوانب القوة وتعزيزها، وتشخيص جوانب الضعف وعلاجها، وعليه فهو الأداة الفاعلة التي وجد فيها الاعتماد الأكاديمي ضالته المنشودة.

والتقويم التربوي له خمسة جوانب أساسية هي: تقويم البرامج الدراسيةوتقويم عملية التعلم، وتقويم عملية التعليم، وتقويم المقررات الدراسية وتقويم المؤسسات التعليمية. (عبد الرازق : ١٩٩٦ : ٤٤)

وإذا كان تقويم البرامج الدراسية Program Evaluation والحكم عليها أحد الجوانب الأساسية لعملية التقويم، فهو أيضا أحد متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وهو ما جعله في الآونة الأخيرة يحتل الصدارة في قائمة أولويات البحث التربوي، كما أصبح تقويم البرامج الدراسية، وعملياتها، ونتائجها محل اهتمام الأفراد والحكومات على كافة المستويات.

وارتباط التقويم بالمراحل التعليمية عملية مهمة؛ وأهميتها تزداد عندما يرتبط التقويم بالتعليم الجامعي باعتباره أشهر مجالات النظام التربوي؛ لأنه منوط به توفير مختلف الكوادر البشرية التي يحتاجها أي مجتمع؛ بل تطور الأمر ليتسع دور التعليم الجامعي فيتناول جوانب غير تقليدية منها إعداد الأفراد ليكونوا عناصر فاعلة في تنمية عمليتي التطوير والإبداع في مجتمعاتهم على اختلاف توجهاتها وثقافاتها.

وكما هو معروف فإن كليات التربية هي المعنية بتخريج الكوادر التدريسية المختلفة، في إطار ما يُسمى ببرامج إعداد المعلمين، وتقويم كليات التربية بقصد تطويرها يتضمن تقويم وتطوير برامجها المختلفة.

وتقويم برامج إعداد المعلم في كليات التربية غالباً ما يتناول الخطط الدراسية لكل برنامج، وأهدافه على المستويين التربوي والأكاديمي، وكذلك المحتويات التي يتم تحقيق تلك الأهداف من خلالها، وأيضا ما يرتبط بتدريس تلك المحتويات من أنشطة وأساليب تدريسية، وكذلك ما تتضمنه تلك البرامج من أدوات، وأساليب، ومراحل للتقويم.

ولما كان المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية، وعلى كاهله يقع العبء الأكبر في إصلاح العملية التعليمية، فلو أضفنا لذلك ما استُحدث من أدوار مختلفة ومتعددة للمعلم، أدركنا المسؤولية المركبة لكليات التربية وما بها من برامج إعداد للمعلمين.

وإذا كان الأمر كذلك في برامج إعداد المعلمين عامة؛ فهو أدعى في برامج إعداد معلمي اللغة العربية خاصة، فالواقع يشهد بتعدد الشكاوى من مستويات معلمي اللغة العربية حتى من خريجي كليات التربية، فأغلبهم يفتقرون للحد الأدنى من المهارات والكفايات التدريسية، وكذا المهارات اللغوية.

- **مشكلة الدراسة**:

مشكلة الدراسة الحالية ذات بعدين:

- **الأول**: **مردّهُ إلى الملاحظة الواقعية**:

فقد لاحظ الباحث من خلال عمله كثيراً من جوانب الضعف في مخرجات برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بالكلية؛ (الكفايات المهنية، والتخصصية) للخريج؛ وهو ما ينعكس بدوره على أدائهم المهني والتخصصي بشكل سلبي.

- **الثاني**: **مردّهُ إلى الأطر والمعايير العامة لتقويم البرامج التعليمية**.

فالمعروف أنه بدأ العمل ببرنامج ليسانس الآداب والتربية (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية - جامعة الأزهر، في عام ١٩٧٥م، ومنذ إنشائها وإلى الآن وهي تعمل وفق برنامج واحد دون تعديل أو تطوير حتى بعد ظهور الاتجاهات العالمية الداعية إلى تجويد التعليم واعتماد المؤسسات التعليمية.

وبعد مرور أكثر من (٣٧) عاماً على بداية العمل بهذا البرنامج، ومع ظهور الاتجاهات الداعية إلى تجويد التعليم واعتماده في ضوء معايير معتمدة، وإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في عام ٢٠٠٥م، كان من الضروري تقويم هذا البرنامج لمعرفة جوانب القوة فيه لتعزيزها، وتحديد جوانب الضعف لمعالجتها، من خلال دراسات ميدانية تتمحور حول الفئتين المتعاملتين مع البرنامج بشكل مباشر وهما: الأساتذة باعتبارهم المشرفين على تنفيذ البرنامج، والطلاب باعتبارهم مخرجاته والمستفيدين منه بشكل مباشر.

وتأسيساً على ما تقدم، وانطلاقاً من أن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر (على حد علم الباحث) لم يتم تقويمه من قبل، فإن مشكلة البحث تتحدد في تقويم البرنامج من وجهة نظر الأساتذة والطلابوتقديم مقترحات تساعد في تطوير هذا البرنامج والبرامج المماثلة، بما يتوافق والمعايير العالمية.

- **هدف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- تحديد المعايير اللازمة لتقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر.
- تحديد مدى توافر تلك المعايير في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء آراء الأساتذة والطلاب.
- تحديد الاختلاف بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر هذه المعايير في البرنامج.
- التعرف على تصورات كل من الأساتذة والطلاب حول تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر.

- **أهمية الدراسة** :

للدراسة الحالية أهمية كبيرة من جوانب متعددة؛ وأهميتها تتعاظم بقيمة هذه الجوانب، وتداخلها مع بعضها تأثيرا وتأثرا، وعموما فالدراسة مهمة من النواحي التالية:

- **من ناحية التوجه** :

تزداد أهمية الدراسة بما تتبناه من توجه ينادي بضرورة تقويم البرامج التعليمية في ضوء معايير ومحكات ثابتة مُتفق عليها، خصوصا مع ظهور الهيئات القومية لضمان جودة التعليم واعتماد مؤسساته.

- **من ناحية المؤسسة التعليمية** :

فالدراسة معنية بتقويم برامج إعداد المعلم، وهي برامج جامعية، ما يعني ارتباطها بالجامعة كمؤسسة منوط بها توفير مختلف الكوادر البشرية التي يحتاجها أي مجتمع؛ ليكونوا عناصر فاعلة في تنمية عمليتي التطوير والإبداع في مجتمعاتهم.

- **من ناحية الموضوع** :

تتعاظم أهمية الدراسة بتعاظم ما تتناوله من موضوع؛ وهو (إعداد معلم اللغة العربية)، على ما له من قيمة أصلا يدعمها تعدد المستفيدين من الموضوع أساتذة وطلابا.

وعموماً فإن عملية تقويم برامج إعداد المعلمين بكليات التربية تساهم في:

- إلقاء الضوء على إيجابيات هذه البرامج وسلبياتها.
- معرفة مدى قرب البرامج أو بعدها عن المعايير العالمية المتبعة في كليات التربية.
- مساعدة القائمين على هذه البرامج في علاج السلبيات، وتعزيز الإيجابيات
- تقديم مقترحات تساعد في تطوير هذه البرامج، وبرامج أخرى مماثلة

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما المعايير اللازمة لتقويم الجانبين (التربوي / والأكاديمي) ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟
- ما مدى توافر معايير الجانب (التربوي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟
- هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (التربوي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟
- ما مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟
- هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟
- ما التصورات المقترحة للأساتذة لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟
- ما التصورات المقترحة لطلاب برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر لتطوير البرنامج؟

- **فروض الدراسة** :

طبيعة هذه الدراسة تقتضي وجود فرضين للإجابة على السؤالين؛ الثالث والخامس، وقد صاغ الباحث هذين الفرضين كالتالي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟

- **حدود الدراسة** :

يقتصر تطبيق هذه الدراسة على الآتي:

- عينة من أساتذة كليتي التربية جامعة الأزهر
- عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليتي التربية جامعة الأزهر.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **تقويم البرنامج الدراسي** :

لتقويم البرنامج الدراسي تعريفات عديدة منها :هو " تقويم مناهج البرنامجومجموعة المقررات، وتصميم البرنامج، من حيث؛ كفاءته وفاعليته " (طاهر عبد الرازق : ١٩٩٦ : ٢٨)

- **ويُعرف إجرائياً** :

بأنه:عملية إصدار حكم على البرنامج الدراسي من حيث: الأهداف والمحتويات، وطرق التدريس، والأنشطة، والتقويم، وكل ما يرتبط بالبرنامج من متطلبات.

- **برنامج إعداد المعلم** :

يُعرف بأنه " نظام متكامل من المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة تقدم لمجموعة من الطلاب في كلية التربية التي تؤهلهم لمهنة التدريس " (يحيى أبوجحجوح : ٢٠٠٨ : ٦)

- **برنامج إعداد معلم اللغة العربية** :

هو البرنامج المعمول به والمطبق في شعبة اللغة العربية كلية التربية جامعة الأزهر؛ منذ العام ١٩٧٥م، وإلى الآن، بكل مكوناته.

- **المفاهيم الأساسية للدراسة** (**الإطار النظري**) :

البرنامج الدراسي هو خطة تعليم وتعلم في مستوى تعليمي معين يترتب عليها شهادة في تخصص محدد، وتتضمن هذه الخطة أهداف البرنامج، وشروط القبول فيه، ومدته الزمنية، ومناهجه، ومحتوياته، ونوع الشهادة الممنوحة (أكاديمي/ مهني)، ومستواها (عالي/ متوسط).

وتقويم البرامج الدراسية يهدف بالدرجة الأولى إلى تطويرها، والارتقاء بها من مختلف جوانبها، وذلك في ضوء معايير ومحكات معينة، وتتعدد هذه المحكات ما بين معايير الجودة الشاملة على اتساعها، أو آراء المستفيدين منه أو العاملين فيه، أو على الأقل أهدافه.

- **خصائص البرنامج الدراسي الجيد** :

للبرامج الدراسية الجيدة بشكل عام خصائص تكسبها صفة الجودة، وهذه الخصائص ومدى توافرها في البرامج كانت محل اهتمام الكثير من الدراسات التي دارت في هذا المجال، ومن أهم الخصائص التي توافقت عليها أغلب الدراسات ما يلي:

- الكادر Staffing.
- الميزانيات Budgets.
- التمويل الثابت Stable funding.
- هوية معترف بها Recognized identity.
- أساس بحثي قائم على البراهين.
- أساس نظري أو مفاهيمي.
- الجهود المنظمة لخدمات التقويم التجريبي.
- فلسفة خدمية (Royse, D.; & Others : 2001 : 10)

- **المعايير العالمية للبرامج الدراسية** :

هناك مجموعة من المعايير المعمول بها عالمياً عند تصميم البرامج التعليمية وهذه المعايير تُعتبر ثوابت لا غنى عنها بحال من الأحوال في تصميم البرامج وهي كالتالي:

- مراعاة فلسفة الدولة واتجاهاتها.
- مراعاة برامج التنمية البشرية والمادية.
- الإمكانات البشرية والمادية.
- فلسفة بناء الإنسان.
- طبيعة البلد، وظروف المناخ.
- متغيرات الكونية.(محمد الأشقر: ٢٠٠٤: ٢٣٣)

- **جوانب برامج إعداد المعلم** :

لبرامج إعداد المعلم ثلاثة جوانب رئيسة يكاد يتفق عليها جميع المنظرين لأسس تصميم البرامج التعليمية، وهذه الجوانب هي:

- **الجانب التخصصي**: (**متطلبات القسم**) :

ويُعنى بالمعارف، والخبرات، والمهارات التخصصية التي ينبغي أن يكتسبها الطالب في مجال تخصصه التدريسي مستقبلا مثل (اللغة عربية / الكيمياء التاريخ / الجغرافيا / ... إلخ)، وغالبا ما تتراوح نسبة مقررات ما بين (٥٠- ٦٠٪) من إجمالي مقررات أي برنامج.

- **الجانب المهني التربوي**: (**متطلبات الكلية**) :

ويُعنى بالمعارف، والخبرات، والمهارات التدريسية (تخطيطاً / وتنفيذاً وتقويما) التي ينبغي أن يكتسبها الطالب نظريا وعمليا؛ وغالبا ما تتراوح مقرراته ما بين (٣٠- ٤٠٪) من إجمالي مقررات أي برنامج.

- **الجانب الثقافي** : (**متطلبات جامعة**) :

ويُعنى بالجوانب الثقافية(العلمية / والاجتماعية / والدينية /...إلخ) التي ينبغي أن يتزود بها معلم المستقبل؛ والمتوقع أن تفيده في تطوير مستقبله المهني وغالباً ما تتراوح نسبة مقرراته ما بين (٥- ١٠٪) من إجمالي مقررات البرنامج (عواطف حسن : ١٩٩٤ : ٢٥)

والتكامل بين جوانب الإعداد الثلاثة، أمر منطقي، ومع ذلك فهناك تفاوت كبير بين نسب هذه الجوانب بين مختلف كليات التربية، بل وبين مختلف الشعب داخل الكلية الواحدة.

وفيما يلي مثال لهذا التفاوت في الجانب المهني (التربوي) في كليات التربية بجمهورية مصر العربية؛ فهو يتراوح ما بين(٢١,٨٪) إلى(٢٥,٨٪) من إجمالي عدد ساعات البرنامج في كلية التربية جامعة عين شمس، بينما يصل إلى (٣٢٪) في كلية التربية جامعة المنصورة، بينما يصل إلى (٣٠,٧٦٪) في كلية التربية جامعة الأزهر.علما بأن هذا التفاوت موجود أيضا وبصورة أوضح في الجانبين (التخصصي) و(الثقافي) بين مختلف كليات التربية.

- **أنماط إعداد المعلم** :

الواقع يدل على أن عمليات إعداد المعلم في كليات التربية بجمهورية مصر العربية على سبيل العموم تتم من خلال نمطين أساسين هما:

- **النمط التكاملي** :

وفيه يدرس الطالب (المواد الأكاديمية) التي تعده في مجال التخصص (علمي/ أدبي) جنبا إلى جنب مع (المواد التربوية) التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس، بالإضافة إلى (المواد الثقافية) التي تكسبه المعلومات العامة الضرورية ومدة الدراسة في هذا النمط أربع سنوات، يمارس بعدها الخريج التدريس بمختلف المراحل التعليمية.

- **النمط التتابعي** :

وفيه يُقبل خريجو كليات (الآداب / والعلوم/ والزراعة/ ...إلخ) لمدة عام واحد، أو عامين في كليات التربية للحصول على مؤهل تربوي؛ يسمح لهم بممارسة مهنة التدريس، وهذا النظام يعد الطالب للتدريس بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي. (سليمان عبد ربه: ١٩٩٣ : ٣٥١)

- **أساليب واتجاهات إعداد المعلم** :

تعددت الرؤى والاتجاهات في مجال إعداد المعلم، بتعدد وجهات نظر أصحابها وأيضا بتعدد الزوايا التي نظر منها كل فريق، وهذه الاتجاهات على تعددها يمكن تحديدها كالتالي:

- **اتجاه إعداد المعلم في ضوء الكفايات** :

وفيه يتم تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في مستوياتها وتصنيفاتها المختلفة، ثم يتم تدريب المعلمين عليها نظريا وعمليا.

- **اتجاه إعداد المعلم في ضوء المهارات** :

انطلاقا من أن عملية التدريس يمكن تحليلها لمجموعة من المهارات الفرعية على أن يتم تضمين تلك المهارات في برامج الإعداد، بحيث يتدرب المعلمين عليها نظريا وعمليا؛ ليصلوا لمستوى الإتقان المطلوب.
(محمد مصطفى ، وسهير حوالة : ٢٠٠٥ : ٢٦)

- **اتجاه إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم** :

الذي يتعامل مع برنامج إعداد المعلم على أنه نظام متكامل له مكونات هي (المدخلات/ والعمليات/ والمخرجات/ والتغذية الراجعة)، فإذا توافر للبرنامج

ومكوناته قدراً مناسباً من التكامل، والترابط، والتفاعل، ساعد ذلك على تحقيق البرنامج لأهدافه كاملة. (32: 1995: ,.Rick, Sawa)

- **اتجاه إعداد المعلم القائم على الأداء** :

وهذا الإتجاه يرى أن التدريس نشاط مهني من نوع خاص، يتطلب تدريباً متخصصا على مهامه وأدوار التي يتم تحديدها مسبقاً، بحيث ينخرط المعلم في هذه التدريبات حتى يحقق مستوى أداء مناسب(التمكن) في ضوء معايير موضوعية، تراعي المهنية، والخبرة، والمهارة. (مانيرفا أمين : ٢٠٠٤ : ١٤٧)

- **واقع إعداد المعلمين بجمهورية مصر العربية** :

يُعد المعلم في مصر داخل كليات التربية؛ التي تقبل طلابها في الواقع على أساس مجموع الدرجات الذي يحصل عليه الطالب في الشهادة الثانوية، بعيدا عن ما يُسمى بالمقابلة الشخصية الشكلية (على أهميتها) عند ترشيح الطالب لكلية التربية.

وتقوم كليات التربية في مصر بإعداد المعلمين في كافة التخصصات كافة لجميع مراحل التعليم، حيث وُحدت مصادرُ إعداد المعلم بعد تصفية دور المعلمين والمعلمات بالقرار الوزاري رقم (٢٤ لسنة ١٩٨٨)، ثم صدور القرار الوزاري رقم (٩٦٦ لسنة ١٩٨٨) بشأن إنشاء شعبة لإعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية، فأصبحت كليات التربية تقوم بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية جنبا إلى جنب مع معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية.

أما معلم المجالات الفنية فيُعدّ في كليات التربية النوعية التي تقبل الحاصلين على الثانوية العامة، ومدة الدراسة بها أربع سنوات ليحصل بعدها الطالب على بكالوريوس التربية في أحد التخصصات الفنية كالتربية الموسيقية، والاقتصاد المنزلي، ... الخ. (عبد الغني عبود، وآخرون : ١٩٩٤ : ٢٠٥)

ما مر هو الأصل الذي ينبغي العمل به وتطبيقه بكل تفاصيله، أما على أرض الواقع فمصر هي الدولة الوحيدة (حسب علم الباحث) التي تسمح لجميع الخريجين فيها بالعمل في مهنة التدريس سواء كانوا (تربويين/ غير تربويين تعليم عالي/ تعليم متوسط) بدون أي ضوابط، أو معايير ترتبط بتخصصاتهم أو بمراحل تعليمهم، أو بما يمتلكونه من مهارات.

- **مبررات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية** :

لتطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية مبررات عديدة ذات ارتباطات متعددة، وتلك الارتباطات تقوم على التكامل، وفيما يلي عرض لأهم تلك المبررات:

- **أولاً**: **التغييرات السريعة التي تشهدها المجتمعات من مختلف الجوانب وعلى كافة المستويات**:

وهو ما يلقي بظلاله بشكل أو بآخر على السياسة التعليمية عموماً، وعلى برامج وآليات إعداد المعلمين بكليات التربية خصوصاً.
(Kordalewski, Sohn : 2002:112)

- **ثانياً**: **ما أكدته العديد من الدراسات من وجود ثغرات كثيرة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، والمتمثلة في** :

- الشكلية والعشوائية التي تكتنف أساليب انتقاء الطلاب لكليات التربية.

- ضعف المستوى الأكاديمي، والتربوي، والثقافي، للمعلمين.
- الشكلية التي تكتنف برامج التدريب (التربية العملي) للطلاب المعلمين بكليات التربية (أحمد عبد الفتاح الذكي : ١٩٩٩ : ١٩١)
- عدم التطابق بين مواصفات خريجي كليات التربية ومتطلبات سوق العمل

- **ثالثاً**: **الرغبة في مسايرة الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين** :

خاصة مع بداية ظهور مؤسسات ضمان جودة التعليم والاعتماد في المنطقة العربية.

- **رابعاً**: **تعالي الصيحات الداعية لتطوير برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية**:

من حيث أهدافها، ومقرراتها، وأساليب التقويم المتبعة فيها،... إلخ

- **آليات إعداد وتدريب المعلم** :

هناك مجموعة من الآليات التي يجب الأخذ بها ومراعاتها عند إعداد وتدريب المعلمين؛ من تلك الآليات ما يلي:

- إعداد مصفوفة كفايات المعلم للقيام بأدواره التربوية والاجتماعية والإنسانية.
- إعداد كل معلمي المدارس في كليات التربية، وتأهيل غير التربويين منهم
- إعداد المعلمين إعدادا يتناسب مع احتياجاتهم المهنية والتخصصية
- ضرورة استمرارية عمليات تدريب المعلمين بشكل دوري أثناء الخدمة
- إدخال وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في مناهج إعداد المدرسين.
- تحديد معايير علمية، وتربوية، وصحية، وثقافية ملائمة لانتقاء المعلمين
- ترقية المعلمين حسب النمو المهني، والعطاء الوظيفي
- توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلم
- إنشاء جمعيات ونقابات للمعلمين لرفع مستوياتهم وحل مشاكلهم (منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ٢٠٠٠ : ١٥٤)

- **خصائص معلم المستقبل** :

في ظل التطورات والتعقيدات المجتمعية على مختلف الساحات، ورغبة من القائمين على أمر التعليم في مختلف البلدان لإيجاد الشخص القادر على قيادة عملية الإصلاح التربوي، فقد تم تحديد مجموعة من الخصائص لمعلم المستقبل، يمكن إجمالها كالتالي:

- المعرفة الكافية بمادته، وطرق تدريسها، وأنشطتها، وأساليب تقويمها.
- التخطيط الدقيق والهادف لكل عمل يقوم به داخل أو خارج الفصل.
- التعاطف مع التلاميذ بشكل ودي يقوم على التجاوب والصبر.
- قدرة المعلم على توضيح المواد الدراسية بأسلوب فعال مشوق.
- الموضوعية، وعدم التحيز في معاملة التلاميذ. (Reeves, D., :2001:56)
- أن يكون لديه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس.
- أن يكون متحمس، مرح، موثوق به، ودود، دمث الخلق،... الخ
- يُراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ويتيح لهم الفرصة لعرض أفكارهم.
- يُشارك باستمرار في الأنشطة المختلفة للمجتمع المحلي المحيط به.
- أن يلتزم بقوانين مهنة التعليم ومتطلباتها. (محمود سعد : ٢٠٠٠: ١٠٤)

- **الدراسات السابقة** :

بعد مطالعة الباحث لعدد من الدوريات والمجلات العلمية العربية والأجنبية فقد وقف على عددٍ من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبة من الأقدم للأحدث، ومتبوعة بتعليق عام يبين موقف الدراسة الحالية منها :

أُولى تلك الدراسات دراسة (أحمد يماني : ١٩٩٨) فقد هدفت لتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية في جامعة عدن بالجمهورية اليمنية، وتكونت العينة من طلاب البكالوريوس بكلية التربية في محافظة لحج للعام الدراسي ١٩٩٧/٩٦م، وأشارت النتائج ضعف البرنامج في الجانب الأكاديمي وأيضا الجانب المهني، وقدمت الدراسة توصيات في هذا الإطار.

وعلى نفس الدرب سارت دراسة (خالد السر : ٢٠٠١) فقد هدفت لتقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية بغزة، في الجوانب التخصصية والتربوية، والتطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) من طلاب الفرقة الرابعة وعدد(٨٠) من خريجي كلية التربية، واستخدمت الدراسة ثلاث استبانات وبطاقة ملاحظة، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين تقديرات الطلاب والخريجين في الجوانب الثلاثة

أما دراسة (سعيد باوزير: ٢٠٠٤) فقومت إعداد معلمي العلوم في كلية التربية- المكلا في ضوء المتطلبات اللازمة لتنفيذ مناهج العلوم المطورة، وبلغت العينة (١٦٤) من أساتذة قسمي الكيمياء والأحياء في كلية التربية بالمكلا وبعض ومعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي من خريجي الكلية، وطلاب الفرقة الرابع بقسمي الكيمياء والأحياء. وقد أشارت النتائج إلى أن برامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بالمكلا دون المستوى المقبول على المستوى الكلي للمعيار، وكذا في مجالي الإعداد المهني والثقافي، أما في مجالي الإعداد الأكاديمي فهي لا تكاد تتجاوز المستوى المقبول.

ومن نفس المنطلق ولكن بشكل جزئي حاولت دراسة (ندى قاسم : ٢٠٠٤) تقييم البرنامج التخصصي لإعداد معلم التاريخ في كلية التربية في عدن من خلال استطلاع آراء الأساتذة والطلاب، وتكونت العينة من (١٣) أستاذا بقسم التاريخ، ومن (٣٤) طالبا من شعبة تاريخ للعام (٢٠٠٣/٢٠٠٤م).

وأشارت النتائج لوجود فروق بين آراء الأساتذة والطلاب في تقديراتهم لبرنامج إعداد معلم التاريخ في كلية التربية عدن، وأشارت أيضا لعدم وجود فروق بين (الذكور/ والإناث) في تقديراتهم للبرنامج، وقدمت الدراسة عددا من التوصيات المرتبطة بتطوير البرنامج.

وعلى المستوى التنظيري قدمت دراسة (عبدالعزيز السنبل : ٢٠٠٤) تصورات إقليمية حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، وأكدت على أن برامج تأهيل المعلمين وإعدادهم في الوطن العربي في حاجة إلى بنية منظومية فيما يخص اختيار المعلمين، والمقررات، وأساليب وأنشطة التدريس، والإشراف الأكاديمي، والهياكل الإدارية، وأساليب التقويم، وأشارت إلى أهمية التعليم عن بعد في مجال إعداد وتدريب المعلمين كآلية من آليات إصلاح التعليم.

أما دراسة (لؤلؤة البعداني : ٢٠٠٥) فتناولت جانباً يجمع بين العمومية والخصوصية داخل برامج كلياتِ التربية؛ فقد وصفت الواقع الحالي لبرنامج التربية العملية المعمول به حاليا في كلية التربية جامعة صنعاء، وبناء قائمة بالمعايير التي ينبغي أن يعتمد عليها البرنامج، وقد أعدت الدراسة دليل شامل للتربية العملية، يستعين به المشرفون والطلبة على السواء أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية.

وفي سبيل تعميق المنظور التقويمي للبرامج قومت دراسة (خالد الهنائي ٢٠٠٥) مقررات التجويد في برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في كليات التربية في سلطنة عُمان، وذلك من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين في تقويم البرنامج. وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٥) من أعضاء هيئة التدريس والطلاب خلال العام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤م).

وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب متفقون حول أهمية المقررات من حيث أهدافها ومحتواها، وأهمية طرق التدريس، ومجال تقنيات التعليم، وتنوع أدوات التقويم. كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقديراتهم للبرنامج في مجالات؛ الأهداف، والمحتوى، ووسائل التعليم، وأدوات التقويم.

وعلى نفس الدرب مع مراعاة مبادئ وأسس الجودة الشاملة في عمليات التقويم سارت دراسة (إيمان الجهراني: ٢٠٠٦) فهدفت لتقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة وقد تكونت العينة من عدد (٦٩) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بأقسام (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء) بكليتي التربية والعلوم بجامعة صنعاء، وعدد (٤٨١) من طلاب المستوى النهائي بالأقسام العلمية في كلية التربية. وأشارت النتائج لتوافر معايير الجودة بدرجة قليلة في برنامج إعداد معلم العلوم بشكلٍ عام، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث حول هذا التقدير.

أما دراسة (أنيسة هزاع : ٢٠٠٦) فتابعت لؤلؤة البعداني في دراستها مع بعض الفروق فقد قيمت واقع التربية العملية، وإعداد برنامج تدريبي لها يساعد على تلافي جوانب القصور في البرنامج الحالي للتربية العملية.

وتكونت العينة من طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية للعام (٢٠٠٣/٢٠٠٤). وتمّ تقسيمهم لمجموعتين: تجريبية تضمّ (٢٤) طالبا، وضابطة وتضم (٢٧) طالبا. وقد دلت النتائج على تفوّق التجريبية، على الضابطة في مهارات التدريس مما يدلّ على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح. بينما تساوت المجموعتان في مهارات التقويم.

أما دراسة (خالد عبد القادر : ٢٠٠٦) فقد هدفت لتقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بجامعة الأقصى في ضوء المناهج الفلسطينية الحديثة. وتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت استبانة للتقويم، وتكونت العينة من عدد(٤٥) من طلاب المستوى الثالث والرابع، وأشارت النتائج لتوافر بعض المعايير في برنامج الإعداد، وإلى عدم توافر البعض الآخر.

واختلفت دراسة (هاني مفتي: ٢٠٠٦) قليلاً في التناول فقد قيمت واقع برنامج الرياضة المدرسية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية

السعودية من وجهة نظرة المعلمين والمشرفين، وبلغت عينة الدراسة (٤٢) معلماو(٥) مشرفين من مدارس المدينة المنورة، وقد أظهرت النتائج أن أراء المشرفين كانت أعلى من أراء المعلمين نحو الأهداف العامة، والأهداف الخاصة وواقع الرياضة المدرسية بمنطقة المدينة المنورة، وقدمت الدراسة توصيات حول التغلب على العقبات التي تواجه برنامج الرياضة المدرسية.

أيضاً اختلفت زاوية التناول في دراسة (حاتم سعد: ٢٠٠٨) فقد قومت الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء، وقد أشارت النتائج إلى أن متوسط معامل الكفاية الداخلية الكمية لجميع كليات التربية بجامعة صنعاء (٤٢,١٪) وأن متوسط معامل الهدر بلغ (٥٧,٩٪)، كما أشارت إلى عدم اختلاف تقديرات أعضاء هيئة التدريس باختلاف درجاتهم وتخصصاتهم.

ومن منطلق تقويمي آخر تناولت دراسة (أحمد يماني: ٢٠٠٨) تطوير مساق اللغة العربية متطلبا جامعيا لطلاب كليات التربية بجامعة عدن في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتكونت العينة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وأساتذة اللغة العربية بكليات التربية، وأيضا من طلاب السنة الثالثة غير المتخصصين في اللغة العربية، وطلاب السنة الأولى المتخصصين في الكيمياء والأحياء. وأشارت النتائج لضعف في مكون أهداف المساق بنسبة (٤٥٪) وفي المحتوى بنسبة (٥٠٪)، وفي طرق تدريس بنسبة (٢٩٪)، وأخيرا في التقويم بنسبة (٦٠٪).

أما دراسة (ماجد الجلاد : ٢٠٠٨) فقومت برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجية، من وجهة نظر الطلاب، وفي ضوء متغيرات الجنس والمستوى التدريسي، والتقدير العام، وتكونت العينة من (١٧٦) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلاب المستويين الثالث والرابع؛ ممن يدرسون في تخصص اللغة العربية، والتربية الإسلامية.

واستخدمت الدراسة استبانة من (٤٤) فقرة لقياس جوانب: الأهداف، والمكون النظري، والمكون العملي، وأظهرت النتائج أن استجابات الطلاب على المكونات الثلاثة كانت مرتفعة.

أما دراسة (سماح عبد الوهاب: ٢٠٠٩) فتلمست خطى إيمان الجهراني في دراستها فقد قومت برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتكونت العينة من (٩) من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بالكلية، وعدد (٧١) طالب وطالبة من المستوى الرابع بقسم اللغة العربية، وقد أشارت النتائج إلى ضعف توافر معايير الجودة في البرنامج، وأيضا في سياسة القبول.

أما دراسة (إصباح الشميري : ٢٠٠٩) فقومت برنامج الإعداد المهني للمعلم ف ي الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة تحقق المعايير المهنية في أهداف البرنامج كانت ضعيفة، وأن درجة تحققها في المحتوى البرنامج كانت قليلة، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث حول هذه النتائج.

وبنفس طريقة التناول مع فروق قليلة سارت دراسة (محمد معيض: ٢٠٠٩) فقومت أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف الكفايات التربوية للمعلمين، وقدمت توصيات لتنميتها بشكل إجرائي.

أما دراسة (أحمد كنعان : ٢٠٠٩) فهدفت لتقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف، وأعضاء الهيئة التعليمية، وقد بلغت عينة الدراسة عدد (٨) من أعضاء هيئة التدريس، وعدد (١٤٨) من طلاب السنة الرابعة شعبة معلم الصف وأعدت مقياسا لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة وأشارت النتائج لضرورة مواكبة الاتجاهات الداعية لجودة التعليم، وأهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم وفق أنظمة الجودة، وضرورة تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

واعتداداً منها بأهمية وجهة نظر الخريجين قومت دراسة (علي كاظم صبيح جبر : ٢٠١٠) برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. وقد أعدّت الدراسة استبانة مكونة من ثلاثة محاور، وقد كشفت النتائج عن أن البرنامج يتمتع بنقاط قوة مثل أهمية المقررات التي تُدرس فيه كما يعاني من نقاط ضعف مثل وجود مقررات متداخلة من حيث المضمون وسيادة طريقة المحاضرة، والتركيز على الجوانب المعرفية فقط.

وختاماً فقد هدفت دراسة (ماجد مطر، وإياد عبد الجواد: ٢٠١١) إلى تحديد المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، وإلى تعرف مدى توافر هذه المعايير، والاختلافات بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافرها وكذلك لتعرف التصورات المقترحة من الطلبة والمحاضرين لتطوير البرنامج وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) محاضرا، ومن (٣٧٩) طالبا من طلاب المستوى الرابع، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج المرتبطة بتحديد الأوزان النسبية لكل معيار من معايير الجانبين؛ التربوي، والتخصصي.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

بلغت الدراسات السابقة (٢٠) عشرين دراسة؛ دارت جميعها حول تقويم برامج إعداد المعلمين على اختلاف تخصصاتهم داخل كليات التربية؛ مع اختلاف فيما بينها في زاوية التناول، فمنها من تناول تقويم البرامج من وجهة نظر الفئات المستفيدة؛ وهم الأساتذة والطلاب، وذلك كدراسة (أحمد يماني ١٩٩٨) ودارسة (ندى قاسم : ٢٠٠٤)، ودراسة (سعيد باوزير: ٢٠٠٤)، ودراسة (خالد الهنائي : ٢٠٠٥)، ودراسة (هاني مفتي : ٢٠٠٦) ، ودراسة (خالد عبد القادر ٢٠٠٦) ، ودراسة (ماجدالجلاد : ٢٠٠٨)، ودراسة (أحمد يماني: ٢٠٠٨)، وأيضا دراسة (علي كاظم ، صبيح جبر : ٢٠١٠)، وأخيرا دراسة (ماجد مطر، وإياد عبد الجواد: ٢٠١١).

ومنها من تناول تقويم البرامج من منظور معايير الجودة الشاملة كدراسة (إيمان الجهراني: ٢٠٠٦) ودراسة (سماح عبد الوهاب: ٢٠٠٩) ودراسة(إصباح الشميري : ٢٠٠٩)، وأيضا دراسة (أحمد كنعان : ٢٠٠٩).

ومنها من قوم الكفايات المختلفة للمعلمين أو الكفايات الداخلية لكليات التربية، من ذلك دراسة (خالد السر : ٢٠٠١) ودراسة (حاتم سعد: ٢٠٠٨) ودراسة (محمد معيض: ٢٠٠٩).

ومنها من قوم التربية العملية باعتبارها من ملحقات برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، من ذلك؛ دراسة (لؤلؤة البعداني : ٢٠٠٥)، ودراسة (أنيسة هزاع ٢٠٠٦).

ومنها من قوم بعض البرامج الدراسية من منظور عام في محاولة منها لوضع تصورات إقليمية حول برامج إعداد المعلمين في بعض أقطار الوطن العربي مثل دراسة (عبدالعزيز السنبل : ٢٠٠٤)، فقد راعت البعد التنظيري بشكل كبير.

وعموماً نال هذا الموضوع اهتماماً كبيراً خصوصاً على المستوى العربي يبدو هذا من كم الدراسات العربية التي تناولت مثل هذه الموضوعات، كما اتفقت كافة الدراسات على أهمية تقويم البرامج الدراسية، وعلى أن عملية تقويم البرامج الدراسية يجب أن تستند إلى مجموعة من المحكات، على رأسها معايير الجودة الشاملة.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة** :

مما لاشك فيه أن الدراسة الحالية قد أفادت من الدراسات السابقة في أكثر من جانب، وأدنى درجات الاستفادة تمثلت في أن هذه الدراسات ونتائجها بمثابة منطلقات بحثية للدراسة الحالية؛ وأوجه الاستفادة تمحورت في جانبين: الأول الاستفادة من الأطر النظرية التي قامت عليها تلك الدراسات، والثاني الاستفادة من إجراءات وخطوات تلك الدراسات.

- **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة** :

على الرغم من إستفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، إلا أنها اختلفت عنها جميعا في الاهتمامات، والأدوات، كما أنها تميزت في عدة جوانب منها: أنها تجاوزت حد الوصف إلى التحليل الكمي والكيفي، كما أنها تعاملت مع الفئة الأهم في عمليات تقويم البرامج الدراسية، وهم الأساتذة باعتبارهم (القائمين على تنفيذ البرنامج)، وأيضا الطلاب باعتبارهم (المستفيدين من البرنامج).

- **إجراءات الدراسة** :

قام الباحث بمجموعة من الخطوات، والإجراءات البحثية؛ من أجل تنفيذ هذه الدراسة بشكل علمي يقوم على الموضوعية، وكان ذلك كالتالي:

- **منهج الدراسة** :

تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، القائم على جمع البيانات حول متغيرات الدراسة من العينة مباشرة، ثم تحديد مستواها، وتقصي أثر بعض العوامل فيها. وعلى أساسه جاءت باقي الإجراءات.

- **أدوات الدراسة** :

قام الباحث بناء عدد (٢) استبانة لتقويم البرنامج بجانبيه التربوي والأكاديمي، وتفصيل ذلك كالتالي

- **استبانة تقويم الجانب(التربوي) للبرنامج**
- **الاستبانة في صورتها المبدئية** :

قام الباحث ببناء استبانة لتقويم الجانب التربوي (المهني) للبرنامج، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٩٠) مؤشرا موزعة على خمسة مجالات هي: الخطة الدراسية، ويخصها (٢٢) مؤشرا. والأهداف التربوية، ويخصها (٢٢) مؤشرا. والمحتوى التربوي، ويخصه (٢١) مؤشرا. والأنشطة والأساليب التربوية ويخصها (١٣) مؤشرا. والتقويم التربوي، ويخصه (١٢) مؤشرا.

وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تصميم المناهج، وفي علم النفس التعليمي، وفي تقويم البرامج الدراسية؛ لإبداء الرأي فيما يلي:

- مدى استيفاء المجالات لمتطلبات عملية التقويم.
- مدى مناسبة المؤشرات المتضمنة في كل مجال.
- مدى مناسبة مؤشرات التقويم لأفراد العينة.

وقد أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات عند التحكيم، وقد أُخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاستبانة.

- **الصورة النهائية للاستبانة الجانب(التربوي)** : (**ملحق رقم١**)

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاستبانة، وقد بلغت مؤشراتها (٨٤) مؤشراً موزعة على خمسة مجالات على النحو التالي:

- الخطة الدراسية، ويخصها (٢٢) مؤشرا.
- الأهداف التربوية، ويخصها (٢٠) مؤشرا.
- المحتوى التربوي، ويخصه (٢٠) مؤشرا.
- الأنشطة والأساليب التربوية، ويخصها (١٢) مؤشراً
- التقويم التربوي، ويخصه (١٠) مؤشرا.

- **ثبات الاستبانة** :

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية وذلك لحساب ثبات الاستبانة وقد استخدم الباحث في ذلك طريقة التجزئة النصفية Split-Half حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي كل مجال من المجالات الخمسة للاستبانة، وهو ما يشير لثبات نصف الاستبانة ثم عن طريق معادلة التصحيح لسبيرمان وبرون(Spearman -Brown) تم احتساب معامل ثبات الاستبانة كاملة، والجدول التالي يوضح ذلك وهو أن معامل الثبات الكلي لاستبانة الجانب (التربوي) بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب.

جدول (١): معاملات الارتباط والثبات لكل مجال من مجالات استبانة الجانب التربوي ، معامل الثبات الكلي

م	المجالات	المؤشرات	م الارتباط	م الثبات
١	الخطة الدراسية	٢٢	٠.٨٥٨	٠.٨٦٤
٢	الأهداف التربوية	٢٠	٠.٨٥١	٠.٨٥٦
٣	المحتوى التربوي	٢٠	٠.٨٥٣	٠.٨٥٨
٤	الأنشطة والأساليب التربوية	١٢	٠.٨٢٣	٠.٨٦٠
٥	التقويم التربوي	١٠	٠.٨٠٦	٠.٨٧١
	إجمالي المؤشرات	٨٤	٠.٧٦٠	٠.٨٧٣

- **استبانة تقويم الجانب (الأكاديمي) للبرنامج.**
- **الاستبانة في صورتها المبدئية** :

قام الباحث ببناء استبانة لتقويم الجانب الأكاديمي (المتخصصي) للبرنامج، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٩٥) مؤشراً موزعة على خمسة مجالات هي: الخطة الدراسية، ويخصها (٢٢) مؤشرا. والأهداف الأكاديمية، ويخصها (٢٥) مؤشرا. والمحتوى الأكاديمي، ويخصه (٢٢) مؤشرا والأنشطة والأساليب الأكاديمية، ويخصها (١٤) مؤشرا. والتقويم الأكاديمي ويخصه (١٢) مؤشرا.

وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تصميم المناهج، وفي علم النفس التعليمي، وفي تقويم البرامج الدراسية؛ لإبداء الرأي فيما يلي:

- مدى استيفاء المجالات لمتطلبات عملية التقويم.
- مدى مناسبة المؤشرات المتضمنة في كل مجال.
- مدى مناسبة مؤشرات التقويم لأفراد العينة.

وقد أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات عند التحكيم، وقد أُخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاستبانة.

- **الصورة النهائية للاستبانة الجانب(الأكاديمي) : (ملحق رقم٢)**

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاستبانة، وقد بلغت مؤشراتها (٩٠) مؤشراً موزعة على خمسة مجالات على النحو التالي:

- الخطة الدراسية، ويخصها (٢٠) مؤشرا.
- الأهداف الأكاديمية، ويخصها (٢٨) مؤشراً.
- المحتوى الأكاديمي، ويخصه (٢٠) مؤشرا.
- الأنشطة والأساليب الأكاديمية، ويخصها (١٢) مؤشراً.
- التقويم الأكاديمي، ويخصه (١٠) مؤشرا.

- **ثبات الاستبانة** :

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية وذلك لحساب ثبات الاستبانة وقد استخدم الباحث في ذلك طريقة التجزئة النصفية Split-Half حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي كل مجال من المجالات الخمسة للاستبانة، وهو ما يشير لثبات نصف الاستبانة ثم عن طريق معادلة التصحيح لسبيرمان وبرون(Spearman-Brown) تم احتساب معامل ثبات الاستبانة كاملة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)معاملات الارتباط والثبات لكل مجال من مجالات استبانة الجانب الأكاديمي، ومعامل الثبات الكلي

م	المجالات	ع المؤشرات	م الارتباط	م الثبات
١	الخطة الدراسية	٢٠	٧٨٥.٠	٠.٨٨٩
٢	الأهداف الأكاديمية	٢٨	٠.٨٥٦	٠.٨٦٤
٣	المحتوى الأكاديمي	٢٠	٠.٧٨٢	٠.٨٨٥
٤	الأنشطة والأساليب الأكاديمية	١٢	٠.٧٧١	٠.٨٧٥
٥	التقويم الأكاديمي	١٠	٠.٨٣٤	٠.٩١٤
	إجمالي المؤشرات	٩٠	٠.٧٨٩	٠.٨٨٢

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي لاستبانة الجانب (الأكاديمي) بلغ (٠,٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب.

- **التقدير الكمي لأداء العينة**:

استخدم الباحث تقديرا كميا بالدرجات للأداء على الاستبانتين وهذا التقدير قائم على أساس وجود مستويات متعددة لمدى الأهمية في المجال الأول (الخطة الدراسية)، ولمدى التوافر في المجالات من الثاني إلى الخامس، وهي كالتالي: (كبيرة جدا - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جدا) بحيث لو كانت درجة الأهمية في المجال الأول، أو التوافر في باقي المجالات كبيرة جدا، فإنها تأخذ (خمس درجات)، ولو كانت كبيرة، فإنها تأخذ (أربع درجات)، أما لو كانت متوسطة، فإنها تأخذ (ثلاث درجات)، أما لو كانت قليلة فإنها تأخذ (درجتين)، أما لو كانت قليلة جدا فإنها تأخذ (درجة واحدة) ويتحدد دور المستجيب في وضع علامة (✓) أمام المستوى المناسب لأهمية المؤشر أو توافره.

- **عينة الدراسة**:

- تم اختيار العينة بطريقة مقصودة من بين أساتذة وطلاب كليتي التربية بجامعة الأزهر.
- وقد بلغت عينة الأساتذة (٤٠) من أساتذة كليتي التربية، وبلغت عينة الطلاب (١٢٠) من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليتي التربية جامعة الأزهر للعام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢م.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS–version 8.0) لحساب:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
- اختبار (T- test) لتحديد الفروق بين متوسطات المجموعتين.

- **عرض النتائج، وتفسيرها**:

عرض وتفسير نتائج الدراسة سوف يتم في ضوء تساؤلاتها السبعة بنفس الترتيب؛ وبيان ذلك كالتالي:

- **أولاً**: **عرض النتائج المرتبطة بتحديد المعايير اللازمة لتقويم البرنامج**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الأول للدراسة، ونصه " ما المعايير اللازمة لتقويم الجانبين (التربوي / والأكاديمي) ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل قدمت الدراسة استبانتين محكمتين لتقويم البرنامج؛ الأولى: لتقويم " الجانب التربوي" وتتكون من (٨٤) مؤشرا موزعة على خمسة مجالات على النحو التالي: الخطة الدراسية، ويخصها (٢٢) مؤشرا، والأهداف التربوية، ويخصها (٢٠) مؤشرا والمحتوى التربوي، ويخصه (٢٠) مؤشرا، والأنشطة والأساليب التربوية، ويخصها (١٢) مؤشرا، والتقويم التربوي، ويخصه (١٠) مؤشرات. (ملحق رقم ١) والثانية لتقويم " الجانب الأكاديمي"، وتتكون من (٩٠) مؤشرا موزعة على خمسة مجالات على النحو التالي: الخطة الدراسية، ويخصها (٢٠) مؤشرا، والأهداف الأكاديمية، ويخصها (٢٨) مؤشرا، والمحتوى الأكاديمي، ويخصه (٢٠) مؤشرا والأنشطة والأساليب الأكاديمية، ويخصها (١٢) مؤشرا، والتقويم الأكاديمي ويخصه (١٠) مؤشرات. (ملحق رقم ٢)

• ثانياً : عرض النتائج المرتبطة بمدى توافر معايير الجانب التربوي في البرنامج :

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثاني، ونصه " ما مدى توافر معايير الجانب (التربوي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات عينة الأساتذة على الاستبانة؛ وذلك لتحديد المتوسط، والانحراف المعياري وأهمية، أو توافر كل مؤشر في المجالات الخمسة، واستنادا إلى ذلك يتم التعامل مع قيم المتوسطات لتفسير البيانات، وتحديد درجة الأهمية / التوافر يكون كالتالي: إذا كانت قيمة المتوسط (٢,٥٠) فأقل تكون قليلة جدا. وإذا كانت قيمة المتوسط ما بين(٢,٥١- ٣,٠٠) تكون قليلة، ولو كانت قيمة المتوسط ما بين(٣,٠١- ٣,٥٠) تكون الأهمية متوسطة، ولو كانت قيمة المتوسط ما بين (٣,٥١- ٤,٠٠) تكون كبيرة. أما لو كانت قيمة المتوسط (٤,٠١) فأكثر تكون كبيرة جدا.

والجداول (١/٣)، (٢/٣)، (٣/٣)، (٤/٣)، (٥/٣) توضح ذلك على الترتيب

جدول (١/٣): أولاً: التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية لمؤشرات مجال (الخطة الدراسية) من استبانة الجانب التربوي.

الجانب التربوي																
أولاً: مجال الخطة الدراسية																
	الأساتذة ن = ٤٠								الطلاب ن = ١٢٠							
	درجة الأهمية								درجة الأهمية							
المؤشرات	كبيرة جدا ك	كبيرة ك	متوسط ك	قليلة ك	قليلة جدا ك	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	كبيرة جدا ك	كبيرة ك	متوسط ك	قليلة ك	قليلة جدا ك	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	٢	١٦	١٤	٣	١	٣.٥٧	٠.٩٣	كبيرة	١٥	٥١	٤٢	١٢	-	٣.٥٥	٠.٨٣	كبيرة
٢	١٧	١٥	٨	-	-	٤.٢٢	٠.٧٦	كبير جدا	٥٠	٤٦	٢٠	-	٤	٤.١٥	٠.٩٣	كبير جدا
٣	٢٤	٩	٤	٢	١	٤.٣٢	١.٠٢	كبير جدا	٧٥	٢٧	١٢	٣	٣	٤.٤	٠.٩٤	كبير جدا
٤	٧	١٣	١٦	٢	٢	٣.٥٧	٠.٩٠	كبيرة	٢٠	٤٣	٤٨	-	٩	٣.٥٤	١.٠١	كبيرة
٥	٢٣	١٢	٤	-	١	٤.٤	٠.٨٧	كبير جدا	٦٨	٣٥	١٢	٥	-	٤.٣٨	٠.٨٣	كبير جدا
٦	٣٢	٣	٣	٢	-	٤.٦٢	٠.٨٣	كبير جدا	٩٥	١٥	٩	-	١	٤.٦٩	٠.٦٨	كبير جدا

٧	٢٨	٦	٢	٤	-	٤.٤٥	٠.٩٨	كبير جدا	٨٩	٢٢	٤	٤	١	٤.٦١	٠.٧٧	كبير جدا
٨	١٤	١٥	٧	١	٣	٣.٩	١.١٥	كبيرة	٤١	٤٢	٢٨	٣	٦	٤.٦٩	٠.٦٨	كبيرةجدا
٩	١٦	٩	١٠	٥	-	٣.٨	١.٠٨	كبيرة	٤٨	٣٠	٢٧	١٠	٥	٤.٦١	٠.٧٧	كبير جدا
١٠	٢٠	١٣	٣	٣	١	٤.٢	١.٠٤	كبير جدا	٦٤	٣٥	٩	٨	٤	٤.٢٢	١.٠٦	كبير جدا ا
١١	٨	٩	١٧	٤	٢	٣.٤٢	١.٠٨	متوسطة	٢١	٣٠	٥٥	١١	٣	٣.٤٥	٠.٩٦	متوسطة
١٢	٢٠	١٣	٥	-	٢	٤.٢٢	١.٠٢	كبير جدا	٦٦	٣٠	١٨	٣	٣	٤.٢٧	٠.٩٧	كبير جدا
١٣	٣٤	٤	١	١	-	٤.٧٧	٠.٦١	كبير جدا	٩٨	١٢	١٠	-	-	٤.٧٣	٠.٦٠	كبيره جدا
١٤	١٦	١٠	١١	-	٤	٣.٨٥	١.٢٥	كبيرة	٣٩	٣٩	٣٣	٦	٣	٣.٨٧	١.٠٠	كبيرة
١٥	١٨	١١	٩	٢	-	٤.١٢	٠.٩٣	كبيرقجدا	٥٤	٣٠	٢٩	٦	١	٤.٠٨	٠.٩٨	كبيرقجدا
١٦	٧	٩	١٤	٨	٢	٣.٢٦	١.١٣	متوسطة	٢٦	٢٢	٤٠	٢٤	٨	٣.٢٨	١.٢٠	متوسطة
١٧	١٢	١٣	١١	٣	١	٣.٨٠	١.٠٤	كبيرة	٤٠	٣٥	٣٣	١٢	-	٣.٨٥	٠.٩٩	كبيرة
١٨	٢١	١١	٥	٣	-	٤.٢٥	٠.٩٥	كبير	٥٧	٣٩	١٥	٣	٦	٤.١٥	١.٠٦	كبير
١٩	١١	١٧	٨	٠	٤	٣.٧٧	١.١٦	كبيرة	٣٠	٥٤	٢٠	٧	٩	٣.٧٤	١.١٢	كبيرة
٢٠	١٥	١٠	٩	٦	-	٣.٨٥	١.٠٩	كبيرة	٤٥	٤٢	٢٨	-	٥	٣.٩٤	١.٠٣	كبيرة
٢١	٣	٢	١٠	١٥	١٠	٢.٣٢	١.١٤	قليلة جداً	١٦	١١	٣٠	٢٧	٣٦	٢.٥٣	١.٣٥	قليلة
٢٢	١٧	٥	١١	٤	٣	٣.٧٢	١.٣٢	كبيرة	٤٨	٢٧	٣٣	٢	١٠	٣.٨٤	١.٢١	كبيرة

- **يتضح من الجدول (٣ / ١) ما يلي** :

◄◄ درجة أهمية مؤشراتٍ مجال (الخطة الدراسية) لدى الأسِاتذة؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة جدا؛ حيث جاءت (١٠) مؤشرات؛ وهي (٢، ٣ ، ٥ ، ٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٨) مهمة بدرجة كبيرة جدا بمتوسطات تراوحت ما بين (٤,١٢- ٤,٧٧)، وجاءت (٩) مؤشرات؛ هي (١، ٤، ٨، ٩، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٥٧ - ٣,٩٠)، وجاء (٢) مؤشر؛ هما (١١، ١٦) مهمين بدرجة متوسطة بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٢٦ - ٣,٤٢)، وجاء (١) مؤشر؛ هو (٢١) مهم بدرجة قليلة جدا؛ بمتوسط بلغ ما بين (٢,٣٢).

◄◄ درجة أهمية مؤشرات مجال (الخطة الدراسية) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاء (١٢) مؤشرا؛ وهي (٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠،١٢، ١٣، ١٥، ١٨) مهمة بدرجة كبيرة جدا بمتوسطات تراوحت ما بين (٤,٠٨- ٤,٧٣)، وجاءت (٧) مؤشرات؛ هي (١، ٤ ١٤، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٥٤ - ٣,٩٤) وجاء (٢) مؤشر؛ هما (١١، ١٦) مهمين بدرجة متوسطة بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٢٨ - ٣,٤٥)، وجاء (١) مؤشر؛ هو (٢١) مهم بدرجة قليلة بمتوسط (٢,٥٣).

جدول (٢/٣) : ثانياً : التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (الأهداف التربوية) من استبانة الجانب التربوي.

الجانب التربوي																	
ثانياً: مجال الأهداف التربوية																	
	الأساتذة ن = ٤٠								الطلاب ن = ١٢٠								
	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	ك	ك	ك	ك	ك				ك	ك	ك	ك	ك			
٢٣	٢٨	٦	٥	-	١	٤,٥٠	٠,٩٠	كبير قجدا	٩٠	١٧	١٠	٣	-	٤,٦١	٠,٧٤	كبير قجدا
٢٤	٢٤	١٠	٤	١	١	٤,٣٧	٠,٩٥	كبير قجدا	٧٠	٣٢	١٠	٥	٣	٤,٣٤	٠,٩٧	كبير قجدا
٢٥	٣١	٩	-	-	-	٤,٧٧	٠,٤٢	كبير قجدا	١٠٠	١٧	٣	-	-	٤,٨٠	٠,٤٥	كبير قجدا
٢٦	١٨	١٥	٣	٣	١	٤,١٥	١,٠٢	كبير قجدا	٥٦	٤٠	١٦	٨	-	٤,٢٠	٠,٩١	كبير قجدا
٢٧	٣١	٧	-	٢	-	٤,٦٦	٠,٧٢	كبير جدا	٩٦	١٤	٨	-	٢	٤,٦٨	٠,٧٤	كبير قجدا

٢٨	٢٨	٦	٢	-	٤	٤.٣٥	١.٢٥	كبير قجدا	٩١	١٧	١٢	-	-	٤.٦٥	٠.٦٥	كبير قجدا
٢٩	٢٣	١٠	٣	٤	-	٤.٣	٠.٩٩	كبير قجدا	٦٥	٤٢	١٣	-	-	٤.٤٣	٠.٦٨	كبير قجدا
٣٠	١٥	١٣	١٠	٢	-	٤.٠٢	٠.٩١	كبير قجدا	٤٠	٤١	٢٤	١١	٤	٣.٨٥	١.٠٨	كبيرة
٣١	١٧	١٢	٨	١	٢	٤.٠٢	١.٠٩	كبير قجدا	٥٥	٣٤	٢١	١٠	-	٤.١١	٠.٩٨	كبير قجدا
٣٢	٢٩	٦	-	٣	٢	٤.٤٢	١.١٥	كبير قجدا	٩٠	١٧	٥	٤	٤	٤.٥٤	٠.٩٦	كبير قجدا
٣٣	١٣	١٣	١٠	٤	-	٣.٨٧	٠.٩٩	كبيرة	٣٦	٣٣	٣٦	١١	٤	٣.٧١	١.٠٩	كبيرة
٣٤	١٤	١٠	١٤	٢	-	٣.٩	٠.٩٥	كبيرة	٤٠	٣٤	٣٨	٨	-	٣.٨٨	٠.٩٥	كبيرة
٣٥	١٩	١١	٤	٦	-	٤.٠٧	١.٠٩	كبيرة جدا	٥٣	٣٩	٨	١٥	٥	٤.٠٠	١.١٨	كبيرة
٣٦	٢٥	٨	٤	١	٢	٤.٣٢	١.٠٩	كبير قجدا	٧٢	٢٩	١٢	-	٧	٤.٣٠	١.٠٦	كبير قجدا
٣٧	٧	١٥	١٠	٦	٢	٣.٤٧	١.١٠	متوسطة	٢٤	٣٩	٣٣	١٢	١٢	٣.٤٢	١.٢٠	متوسطة
٣٨	١٤	١٠	٧	٨	١	٣.٧	١.٢٢	كبيرة	٣٩	٣٣	٢٤	٢٠	٤	٣.٦٩	١.١٨	كبيرة
٣٩	١٠	١٢	١٦	-	٢	٣.٦	١.٠١	كبيرة	٣٩	٣٦	٣٣	٥	٧	٣.٧٩	١.١٢	كبيرة
٤٠	٢٢	١٣	٥	-	-	٤.٤٠	٠.٧١	كبير قجدا	٧٤	٣٠	١٣	-	٣	٤.٤٣	٠.٨٧	كبير قجدا
٤١	١٤	١٥	١٠	١	-	٤.٠٥	٠.٨٤	كبير قجدا	٤٨	٤٢	٢٧	-	٣	٤.١	٠.٩٢	كبير قجدا
٤٢	١٨	١٤	٨	-	-	٤.٢٥	٠.٧٧	كبير قجدا	٥١	٤٥	٢١	-	٣	٤.١٧	٠.٨٩	كبير قجدا

يتضح من الجدول (٣ / ٢) ما يلي :

- درجة توافر مؤشرات مجال (الأهداف التربوية) لدى الأساتذة؛ جاءتٍ موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة؛ حيث جاء (١٥) مؤشرا؛ وهي (٢٣، ٢٤ ، ٢٥ ،٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٤٠، ٤١، ٤٢) متوافرة بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤،٠٢- ٤،٧٧)، وجاءت (٤) مؤشرات؛ هي (٣٣، ٣٤، ٣٨، ٣٩) متوافرة بدرجة كبيرةبمتوسطات تراوحت ما بين (٣،٦٠ - ٣،٩٠)، وجاء (١) مؤشر؛ هو (٣٧) متوافر بدرجة متوسطةبمتوسط (٣،٤٧).
- درجة توافر مؤشرات مجال (الأهداف التربوية) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة؛ حيث جاء (١٣) مؤشرا؛ وهي (٢٣، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦، ٢٧،٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤١، ٤٢) متوافرة بدرجة كبيرة جدابمتوسطات تراوحت ما بين (٤،١٠- ٤،٨٠)، وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٣٩) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣،٦٩ - ٤،٠٠)، وجاء (١) مؤشر؛ هو(٣٧) متوافر بدرجة متوسطة؛ بمتوسط (٣،٤٢).

جدول (٣/٣): ثالثاً : التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (المحتوى التربوي) من استبانة الجانب التربوي.

الجانب التربوي																		
ثالثاً: مجال المحتوى التربوي																		
المؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠									الطلاب ن = ١٢٠								
	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية		درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	
	كبيرة جداً ك	كبيرة ك	متوسطة ك	قليلة ك	قليلة جداً ك					كبيرة جداً ك	كبيرة ك	متوسطة ك	قليلة ك	قليلة جداً ك				
٤٣	٢٢	٩	٧	٢	-	٤.٢٧	٠.٩٣	كبير جدا		٥٧	٥١	٩	٣	-	٤.٣٥	٠.٧٢	كبير جدا	
٤٤	١٤	١٣	٩	٣	١	٣.٩٠	١.٠٥	كبيرة		٦٣	٢٧	٢١	٥	٤	٤.١٦	١.٠٧	كبير جدا	
٤٥	١٦	٩	٨	٤	٣	٣.٧٧	١.٢٩	كبيرة		٦٢	٣٣	٢١	٤	-	٤.٢٧	٠.٨٦	كبير جدا	
٤٦	١١	١٢	١٠	٧	-	٣.٦٧	١.٠٧	كبيرة		٤٣	٤٥	٢١	٩	٢	٣.٩٥	١.٠٢	كبيرة	
٤٧	١٥	٩	١٠	٤	٢	٣.٧٧	١.٢٠	كبيرة		٣٠	٤٥	٣٩	٣	٣	٣.٨	٠.٩٣	كبيرة	
٤٨	٢٠	١١	٥	٢	٢	٤.١٢	١.١٣	كبير جدا		١٥	٣٩	٤٨	١٥	٣	٣.٤	٠.٩٤	متوسطة	

٤٩	٢٣	٩	٣	-	٢	٤.٢٧	١.٠٦	كبير قجدا	٥١	٣٦	٢١	-	١٢	٣.٩٥	١.٢٢	كبيرة
٥٠	٥	١٣	١٧	٤	١	٣.٤٢	٠.٩٣	متوسطة	٢٤	٣٦	٣٩	٢١	-	٣.٥٢	١.٠٠	كبيرة
٥١	١٧	١٢	٧	-	٤	٣.٩٥	١.٢٣	كبيرة	٢٧	٥١	١٥	١٢	١٥	٣.٥٢	١.٢٨	كبيرة
٥٢	١٤	١٥	٩	٢	-	٤.٠٢	٠.٨٩	كبير قجدا	٤٨	٣٢	٢٧	٩	٤	٣.٩٢	١.١٠	كبيرة
٥٣	١٢	١٥	١١	-	٢	٣.٨٧	١.٠١	كبيرة	٣٩	٢٤	١٨	١٨	٢١	٣.٣٥	١.٤٩	متوسطة
٥٤	١٦	١٢	٩	٣	-	٤.٠٢	٠.٩٧	كبير قجدا	٥٤	١٨	٩	١٢	٢٧	٣.٥٠	١.٦٥	متوسطة
٥٥	٢٣	١٠	٣	١	-	٤.٣٧	٠.٨٣	كبير قجدا	٢٠	٣٩	٢١	-	-	٤.٣٢	٠.٧٥	كبير قجدا
٥٦	١٩	١٧	٢	١	-	٤.٣٥	٠.٧٣	كبير قجدا	٤٢	٤٨	٢٤	-	٣	٤.٠٠	١.٠٠	كبيرة
٥٧	١٣	١٥	٨	٢	١	٣.٩٠	١.٠٣	كبيرة	٢٦	٣٠	٢١	٢	-	٤.٣٢	٠.٨٥	كبير قجد ا
٥٨	٢٠	١٣	٧	-	-	٤.٣٢	٠.٧٦	كبير قجدا	٣٠	٤٢	١٥	١٨	١٥	٣.٤٥	١.٣٤	متوسطة
٥٩	١٣	٨	٣	٣	٧	٣.٣٥	١.٥١	متوسطة	٥١	٣٣	٢٧	٩	-	٤.٠٥	٠.٩٧	كبير قجدا
٦٠	١٠	١٤	٥	٣	٥	٣.٤٥	١.٣٥	متوسطة	٣٩	٤٥	٢٤	٩	٣	٣.٩٠	١.٠٢	كبيرة
٦١	١٠	١٦	٥	٤	٥	٣.٥٥	١.٣١	كبيرة	٥٣	٢٧	١٧	١٠.١٠	١٣	٣.٨٠	١.٣٦	كبيرة
٦٢	١٨	٣	٢	٤	٩	٣.٥٠	١.٦٦	متوسطة	٢٦	٢٧	١٨	٤	٤	٤.٢٤	١.٠٤	كبير قجدا

يتضح من الجدول (٣ / ٣) ما يلي:

◄◄ **درجة توافر مؤشراتٍ مجال (المحتوى التربوي) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة؛ حيث جاءت (٨) مؤشرات؛ وهي**

(٤٣، ٤٨، ٤٩، ٥٢، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٨) متوافرة بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤,٠٢- ٤,٣٧)، وجاءت (٨) مؤشرات؛ هي (٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٥١، ٥٣، ٥٧، ٦١) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٥٥ ٣,٩٠)، وجاءت (٤) مؤشرات؛ هو (٥٠، ٥٩، ٦٠، ٦٢) متوافرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسط (٣,٣٥ - ٣,٥٠).

- درجة توافر مؤشرات مجال (المحتوى التربوي) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة؛ حيث جاءت (٧) مؤشرات؛ وهي (٤٣، ٤٤، ٤٥، ٥٥، ٥٧، ٥٩، ٦٢) متوافرة بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤,٠٥- ٤,٣٥)، وجاءت (٩) مؤشرات؛ هي (٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٦، ٦٠، ٦١) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٥٢ - ٤,٠٠)، وجاءت (٤) مؤشرات؛ هو (٤٨، ٥٣، ٥٤، ٥٨) متوافرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسط (٣,٣٥ - ٣,٥٠).

يتضح من الجدول (٣ / ٤) ما يلي:

- درجة توافر مؤشرات مجال (الإنشطة والأساليب التربوية) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاء (١) مؤشر؛ وهو (٦٥) متوافر بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسط بلغ (٤,٠٢)، وجاءت (٨) مؤشرات؛ هي (٦٣، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٧٠، ٧١، ٧٣) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٥٥ - ٣,٩٥)، وجاء (٢) مؤشر؛ هما (٧٢ ، ٧٤) متوافران بدرجة متوسطة؛ بمتوسط (٣,٢٢ - ٣,٢٧) وجاء (١) مؤشر؛ وهو (٦٩) متوافر بدرجة قليلة؛ بمتوسط بلغ (٢,٩٢).
- درجة توافر مؤشرات مجال (الإنشطة والأساليب التربوية) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاء (١) مؤشر؛ وهو (٦٥) متوافر بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسط بلغ (٤,٠١)، وجاءت (٧) مؤشرات؛ هي (٦٣، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٣، ٧٤) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٥٥ - ٣,٩٣)، وجاءت (٣) مؤشرات؛ هي (٦٤، ٧٠، ٧٢) متوافرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسط (٣,١٢ - ٣,٢٧) وجاء (١) مؤشر؛ وهو (٧١) متوافر بدرجة قليلة؛ بمتوسط بلغ (٢,٩١).

يتضح من الجدول (٣ / ٥) ما يلي:

- درجة توافر مؤشرات مجال (التقويم التربوي) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين متوسطة، وقليلة؛ حيث جاءت (٤) مؤشرات؛ هي (٧٥، ٧٧، ٧٩، ٨٠) متوافرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,١٠ - ٣,٣٥) وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (٧٦، ٧٨، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤) متوافرة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٦٥ - ٢,٩٠).
- درجة توافر مؤشرات مجال (التقويم التربوي) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين متوسطة، وقليلة؛ حيث جاءت (٥) مؤشرات؛ هي (٧٥، ٧٧، ٧٩، ٨٠ ، ٨١) متوافرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٠٧ - ٣,١٢) وجاءت (٥) مؤشرات؛ هي (٧٦، ٧٨، ٨٢، ٨٣، ٨٤) متوافرة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٦٤ - ٢,٨٧).

جدول (٤/٣) رابعاً : التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (الأنشطة والأساليب التربوية) من استبانة الجانب التربوي.

الجانب التربوي																
رابعاً: مجال الأنشطة والأساليب التربوية																
المؤشرات	الأسـاتـذة ن = ٤٠								الطــلاب ن = ١٢٠							
	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	ك	ك	ك	ك	ك				ك	ك	ك	ك	ك			
٦٣	١٧	١٠	٩	٢	٢	٣.٩٥	١.١٥	كبيرة	٥٤	٣٠	٩	١٥	١٢	٣.٨٢	١.٣٨	كبيرة
٦٤	١٨	٩	٤	٥	٤	٣.٨	١.٣٩	كبيرة	٢٤	٢٤	٤٢	١٢	١٨	٣.٢	١.٢٩	متوسطة
٦٥	١٨	١٠	٧	٥	-	٤.٠٢	١.٠٧	كبيرة جدا	٥٥	٢٤	٣٣	٤	٤	٤.٠١	١.٠٨	كبيرة جدا
٦٦	١٥	٨	٧	٨	٢	٣.٦٥	١.٣١	كبيرة	٥١	٣٠	٢٧	٤	٨	٣.٩٣	١.١٧	كبيرة
٦٧	١٣	١١	٧	٤	٥	٣.٥٧	١.٣٧	كبيرة	٤٥	٢٤	٢١	٢٦	٤	٣.٦٦	١.٢٧	كبيرة
٦٨	١٨	١٠	٣	٥	٤	٣.٨٢	١.٣٩	كبيرة	٣٩	٣٣	٣٦	١٢	-	٣.٨٠	١.٠٠	كبيرة
٦٩	٧	٣	١٢	٧	٨	٢.٩٢	١.٣٦	قليلة	٥٤	٢٧	١٢	١٥	١٢	٣.٨	١.٣٨	كبيرة
٧٠	١٣	١١	١٢	٤	-	٣.٨٢	١.٠٠	كبيرة	٣٠	١٨	٤٢	١٥	١٥	٣.٢٧	١.٣٠	متوسطة
٧١	١٣	١٠	٧	٣	٤	٣.٥٥	١.٣٥	كبيرة	٢١	١٨	٣٦	٢١	٢٤	٢.٩١	١.٣٥	قليلة
٧٢	١٠	٧	١٠	٨	٥	٣.٢٢	١.٣٦	متوسطة	٢٤	٢١	٣٦	٢٤	١٥	٣.١٢	١.٢٩	متوسطة
٧٣	١٧	٨	١١	٢	٢	٣.٩	١.١٧	كبيرة	٣٩	٣٣	٢١	١٢	١٥	٣.٥٧	١.٣٦	كبيرة
٧٤	١٠	٣	١٤	٥	٥	٣.٢٧	١.٣٢	متوسطة	٣٩	٣٠	٢١	١٨	١٢	٣.٥٥	١.٣٤	كبيرة

جدول (٥/٣)خامساً : التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (التقويم التربوي) من استبانة الجانب التربوي.

الجانب التربوي																
خامساً: مجال التقويم التربوي																
المؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠								الطلاب ن = ١٢٠							
	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	ك	ك	ك	ك	ك				ك	ك	ك	ك	ك			
٧٥	١٠	٤	١١	١٠	٥	٣.٢	١.٣٧	متوسطة	٢٧	١٥	٣٦	٢٧	١٥	٣.١	١.٣٢	متوسطة
٧٦	٥	٥	٨	١٥	٧	٢.٦٥	١.٢٧	قليلة	٢١	٢٤	٢١	٢٧	٢٧	٢.٨٧	١.٤٢	قليلة
٧٧	٩	٥	١٢	٩	٥	٣.١٠	١.٣٣	متوسطة	٢٧	٢١	٣٠	٢٤	١٨	٣.١٢	١.٣٦	متوسطة
٧٨	٥	١٣	٦	٥	١١	٢.٩	١.٤٤	قليلة	١٨	١٥	٣٩	٣٣	١٥	٢.٨	١.٢٢	قليلة
٧٩	٩	٧	١٠	٨	٦	٣.١٢	١.٣٨	متوسطة	٣٠	١٢	٣٣	٣٠	١٥	٣.١	١.٣٦	متوسطة
٨٠	١٢	٦	١٠	٨	٤	٣.٣٥	١.٣٦	متوسطة	٢١	١٨	٤٢	٢٧	١٢	٣.٠٧	١.٢١	متوسطة
٨١	٥	٨	٧	١٢	٨	٢.٧٥	١.٣٣	قليلة	٢٧	١٨	٣٧	١٨	٢٠	٣.١١	١.٣٦	متوسطة
٨٢	٦	٥	١٣	١١	٥	٢.٩	١.٢٣	قليلة	١٥	٢٤	٢٧	٣٠	٢٤	٢.٨	١.٣١	قليلة
٨٣	٧	٨	٧	٩	٩	٢.٨٧	١.٤٣	قليلة	١٥	١٥	٢٤	٤٥	٢١	٢.٦٤	١.٢٦	قليلة
٨٤	٥	٨	٩	١٠	٨	٢.٨	١.٣٢	قليلة	١٥	٢٤	٢١	٣٦	٢٤	٢.٧٥	١.٣٢	قليلة

• **ثالثاً : عرض النتائج المرتبطة بمدى اختلاف تقديرات الأساتذة والطلاب في توافر معايير (الجانب التربوي) في البرنامج :**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثالث، ونصه " هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير (الجانب التربوي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (التربوي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟ " وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T-test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة " ت " لمتوسطي تقديرات الأساتذة والطلاب على مجالات الجانب التربوي

م	المجــــالات	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
١	الخطة الدراسية	أستاذ	٤٠	٣.٩٢	٠.٥٢	٠.٦٠٩	٠.٧٤١	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٤.٠٢	٠.٥٤			
٢	الأهداف التربوية	أستاذ	٤٠	٤.١٥	٠.٣٤	٠.٢٢٢	٠.٥٤٥	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٤.١٨	٠.٣٨			
٣	المحتوى التربوي	أستاذ	٤٠	٣.٨٩	٠.٣٢	٠.٠٣٣	٠.٨٧٤	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٣.٨٨	٠.٣٣			
٤	الأنشطة والأساليب التربوية	أستاذ	٤٠	٣.٦٢	٠.٣٣	٠.٥٠٤	٠.٧٨٧	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٣.٥٥	٠.٣٥			
٥	التقويم التربوي	أستاذ	٤٠	٢.٩٦	٠.٢٢	٠.٣٠٩	٠.٦٢٩	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٢.٩٣	٠.١٨			
	الدرجة الكلية	أستاذ	٤٠	٣.٨١	٠.٥١	٠.٢١٣	٠.٤٧٥	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٣.٨٣	٠.٥٥			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (الخطة الدراسية) بلغت (٠,٦٠٩)، وهي غير دالة إحصائيا، ند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤٣) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (الخطة الدراسية).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (الأهداف التربوية) بلغت (٠,٢٢٢)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (الأهداف التربوية).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (المحتوى التربوي) بلغت (٠,٠٣٣)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (المحتوى التربوي).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (الأنشطة والأساليب التربوية) بلغت (٠,٥٠٤)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٢٣) ما يؤدي

لقبول الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (الأنشطة والأساليب التربوية).

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (التقويم التربوي) بلغت (٠,٣٠٩)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (١٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (التقويم التربوي).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في (إجمالي الجانب التربوي) بلغت (٠,٢١٣)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (١٦٧) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في (إجمالي الجانب التربوي).

- **رابعاً** : **عرض النتائج المرتبطة بمدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في البرنامج** :

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الرابع، ونصه " ما مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، تم حساب التكرارات، لاستجابات عينتي الأساتذة والطلاب على الاستبانة؛ وذلك لتحديد المتوسط، والانحراف المعياري، وأهمية، أو توافر كل مؤشر في المجالات الخمسة، واستنادا إلى ذلك يتم التعامل مع قيم المتوسطات لتفسير البيانات. وتحديد درجة (الأهمية/التوافر) كالتالي: إذا كانت قيمة المتوسط (٢,٥٠) فأقل تكون قليلة جدا. وإذا كانت قيمة المتوسط ما بين(٢,٥١- ٣,٠٠) تكون قليلة، ولو كانت قيمة المتوسط ما بين(٣,٠١- ٣,٥٠) تكون متوسطة، ولو كانت قيمة المتوسط ما بين (٣,٥١- ٤,٠٠) تكون كبيرة. أما لو كانت قيمة المتوسط (٤,٠١) فأكثر تكون كبيرة جداً.

يتضح من الجدول (٥ / ١) ما يلي:

- **درجة أهمية مؤشرات مجال (الخطة الدراسية) لدى الأساتذة**:

جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة؛ حيث جاءت (١١) مؤشرا؛ وهي (٣، ٥ ، ٦ ، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠) مهمة بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤,١٥- ٥,٠٠)، وجاءت (٧) مؤشرات؛ هي (٢، ٤، ٨، ١٢، ١٤، ١٥، ١٩) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٥٥ - ٤,٠٠) ، وجاء (٢) مؤشر؛ هما (١، ١١) مهمين بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,١٢ - ٣,٥٠).

- **درجة أهمية مؤشرات مجال (الخطة الدراسية) لدى الطلاب**:

جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة؛ حيث جاءت (١٢) مؤشرا؛ وهي (٣، ٤، ٥ ، ٦ ، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٠) مهمة بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤,٠١- ٤,٩٤)، وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (١، ٢، ١١، ١٢، ١٥، ١٧) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٥٣ - ٣,٨٢)، وجاء (٢) مؤشر؛ هما (١٤، ١٩) مهمين بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,١٠ - ٣,١٢).

- **الجداول التالية توضح ذلك على الترتيب:**

جدول (١/٥)أولاً : التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهـمية لمؤشرات مجال (الخطة الدراسية) من استبانة الجانب الأكاديمي.

الجانب الأكاديمي																
أولاً: مجال الخـــطة الدراسـية																
المؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠								الطـلاب ن = ١٢٠							
	درجة الأهمية					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	درجة الأهمية					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	ك	ك	ك	ك	ك				ك	ك	ك	ك	ك			
١	٩	٧	١٠	٨	٦	٣.١٢	١.٣٨	متوسطة	٣٣	٤٢	٢٤	١٥	٦	٣.٦٧	١.١٥	كبيرة
٢	١٨	١٣	٩	-	-	٤.٠	١.١٧	كبيرة	٤٥	٢٤	٢٧	١٢	١٢	٣.٦٥	١.٣٣	كبيرة
٣	٣١	٧	-	-	٢	٤.٦٢	٠.٩٢	كبيرة جدا	٨٤	١٥	١٢	٥	٤	٤.٤١	١.٠٤	كبيرة جدا
٤	١٧	١٠	٨	٥	-	٣.٩٧	١.٠٧	كبيرة	٥٩	٣٤	٢٥	٢	-	٤.٢٥	٠.٨٤	كبيرة جدا
٥	٢١	٩	٦	٣	١	٤.١٥	١.٠٩	كبيرة جدا	٩٣	٢١	-	-	٦	٤.٦١	٠.٩١	كبيرة جدا
٦	٢٠	١٠	٧	٣	-	٤.١٧	٠.٩٨	كبيرة جدا	٧٨	٢١	٩	٩	٣	٤.٣٥	١.٠٦	كبيرة جدا
٧	٣٢	١	٣	٤	-	٤.٥٢	١.٠١	كبيرة	٨٤	١٥	١٢	-	٩	٤.٣٧	١.١٥	كبيرة جدا
٨	١٥	٦	١١	٦	٢	٣.٦٤	١.٢٧	كبيرة	٥١	٣٦	٢٤	٩	-	٤.٠٧	٠.٩٦	كبيرة جدا
٩	٣٤	٥	١	-	-	٤.٨٢	٠.٤٤	كبيرة جدا	٩٠	٩	١٢	٩	-	٤.٥	٠.٩٥	كبيرة جدا
١٠	٢٨	٥	٤	-	٣	٤.٣٧	١.١٦	كبيرة جدا	٦٠	٣٠	٢١	٩	-	٤.١٧	٠.٩٧	كبيرة جدا
١١	١٢	٩	١١	٣	٥	٣.٥	١.٣٣	متوسطة	٣٣	٣٩	٢٧	١٥	٦	٣.٦٥	١.١٥	كبيرة
١٢	١٥	٨	٩	٥	٣	٣.٦٧	١.٣٠	كبيرة	٤٥	٣٠	٢٤	٢١	-	٣.٨٢	١.١٢	كبيرة

١٣	٤٠	-	-	-	-	٥.٠	٠	كبير قجدا	١١٤	٦	-	-	-	٤.٩٤	٠.٢١	كبير قجدا
١٤	١١	١٣	٩	٥	٢	٣.٦٥	١.٢٦	كبيرة	٢٧	٢١	٢٤	٣٣	١٥	٣.١٠	١.٣٦	متوسط
١٥	١١	١٤	٨	-	٧	٣.٥٥	١.٣٧	كبيرة	٣٨	٢٥	٣٣	١١	١٣	٣.٥٣	١.٣١	كبيرة
١٦	٢٦	٧	٣	٣	١	٤.٣٥	١.٠٧	كبير قجدا	٦٣	٢٧	١٨	٩	٣	٤.١٥	١.٠٨	كبير قجدا
١٧	٢٠	٩	٧	٣	١	٤.٣	١.١٠	كبير قجدا	٤٥	١٨	٣٣	١٢	١٢	٣.٦	١.٣٤	كبيرة
١٨	٣٠	٣	٤	٣	-	٤.٣٢	١.٣٢	كبير قجدا	٩٦	٣	٩	١٢	-	٤.٥٢	١.٠٠	كبير قجدا
١٩	١٥	١٠	٨	٧	-	٣.٨٢	١.١٢	كبيرة	٢٧	٢١	٣٠	٢٤	١٨	٣.١٢	١.٣٦	متوسطة
٢٠	٢٨	٧	٢	-	٣	٤.٤٢	١.١٢	كبير قجدا	٦٠	٢٧	٢١	٩	٣	٤.١	١.٠٩	كبير قجدا

جدول (٢/٥) : ثانياً : التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (الأهداف الأكاديمية) من استبانة الجانب الأكاديمي

لجانب الأكاديمي																
ثانياً: مجال الأهداف الأكاديمية																
المؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠								الطـلاب ن = ١٢٠							
	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	ك	ك	ك	ك	ك				ك	ك	ك	ك	ك			
٢١	١٧	١٣	٨	٢	-	٤.١٤	٠.٩١	كبيرقجدا	٥١	٣٩	٢٤	٦	-	٤.١٢	٠.٩٠	كبيرقجدا
٢٢	١٨	٩	٦	٧	-	٣.٩٥	١.١٥	كبيرة	٥٤	٢٧	١٨	٢١	-	٣.٩٣	١.١٥	كبيرة
٢٣	١٦	١١	٩	٣	١	٣.٩٢	١.٠٨	كبيرة	٤٢	٣٩	١٥	١٥	٩	٣.٧٥	١.٢٦	كبيرة
٢٤	٢٥	٩	٤	٢	-	٤.٤٢	٠.٨٧	كبيرقجدا	٧٨	٣٠	٦	٦	-	٤.٥	٠.٨٠	كبيرقجدا

٢٥	٢٠	١٢	٦	٢	-	٤.٢٥	٠.٨٧	كبير قجدا	٦٠	٣٦	١٨	٦	-	٤.٢٨	٠.٨٩	كبير قجدا
٢٦	٢٣	١٢	٥	-	-	٤.٤٥	٠.٧٢	كبير قجدا	٦٩	٣٦	١٥	-	-	٤.٤٢	٠.٧٠	كبير قجدا
٢٧	٢٧	١٠	٢	١	-	٤.٥٧	٠.٧١	كبير قجدا	٧٢	٣٠	٦	٩	٣	٤.٣٢	١.٠٣	كبير قجدا
٢٨	٢٠	١١	٦	٣	-	٤.٢	٠.٩٦	كبير قجدا	٧٥	٢٧	١٢	٦	-	٤.٤٢	٠.٨٦	كبير قجدا
٢٩	١٨	١١	٩	٢	-	٤.١٢	٠.٩٣	كبير قجدا	٥١	٣٣	٢٧	٧	٢	٤.٠٣	١.٠٢	كبير قجدا
٣٠	١٨	١٤	٦	٢	-	٤.١٠	٠.٨٨	كبير قجدا	٥٤	٤٢	١٨	٦	-	٤.٠٢	٠.٨٧	كبير قجدا
٣١	١٤	١٣	٥	٥	٣	٣.٧٥	١.٢٧	كبيرة	٤٦	٣٠	٢٠	١٤	١٠	٣.٧٣	١.٣٠	كبيرة
٣٢	١٧	١١	١٠	٢	-	٤.٠٨	٠.٩٤	كبير قجدا	٥١	٣٣	٣٠	٦	-	٤.٠٥	٠.٩٣	كبير قجدا
٣٣	٢٤	١٠	٢	٣	١	٤.٣٢	١.٠٤	كبير قجدا	٦٢	٣٠	١٧	١٠	١	٤.١٨	١.٠٢	كبير قجدا
٣٤	١٧	٩	٩	٣	٢	٣.٩	١.١٩	كبيرة	٥٤	٢٧	٢٤	٩	٦	٣.٩٥	١.١٨	كبيرة
٣٥	١٤	١٠	٨	٥	٣	٣.٦٧	١.٢٨	كبيرة	٤٥	٣٦	٢٤	٦	٩	٣.٨٥	١.١٩	كبيرة
٣٦	١٠	١١	٧	٩	٣	٣.٤	١.٢٩	متوسطة	٣٠	٣٣	٢١	٢٧	٩	٣.٣٠	١.٢٨	متوسطة
٣٧	١٢	٩	٨	٧	٤	٣.٤٥	١.٣٥	متوسطة	٤٨	٣٣	٢٧	٩	٣	٣.٩٤	١.٠٧	كبيرة
٣٨	١٦	١٣	٩	٢	-	٤.٠٨	٠.٩١	كبير قجدا	٣٠	١٨	٢٤	٣٠	١٨	٣.١٠	١.٤١	متوسطة
٣٩	١٠	١٠	١٢	٦	٢	٣.٥٠	١.١٧	متوسطة	٣٠	٣٠	٣٦	١٨	٦	٣.٤١	١.١٦	متوسطة

المؤشرات	كبيرة جدا (ك)	كبيرة (ك)	متوسطة (ك)	قليلة (ك)	قليلة جدا (ك)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	كبيرة جدا (ك)	كبيرة (ك)	متوسطة (ك)	قليلة (ك)	قليلة جدا (ك)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٤٠	١٥	١٢	٨	-	٥	٣.٨٠	١.٣٠	كبيرة	٤٨	٣٩	٢٧	٦	-	٤.٠٦	٠.٩٠	كبيرة
٤١	١٣	٦	٩	٧	٥	٣.٣٧	١.٤٢	متوسطة	٣٦	٢٧	٢٤	٢١	١٢	٣.٤٥	١.٣٤	متوسطة
٤٢	٢٠	١٣	٣	٤	-	٤.٢٣	٠.٩٧	كبير قجدا	٦٠	٣٩	٩	١٢	-	٤.٢٠	٠.٩٦	كبير قجدا
٤٣	٢٥	١٢	٣	-	-	٤.٥٥	٠.٦٣	كبيرقجدا	٨١	٣٠	٦	٣	-	٤.٥٧	٠.٧٠	كبيرقجدا
٤٤	٢٦	١٠	٢	٢	-	٤.٥٠	٠.٨١	كبير قجدا	٦٩	٤٢	٦	٣	-	٤.٤٧	٠.٧٠	كبير قج
٤٥	٢٤	٩	٣	٤	-	٤.٣٢	٠.٩٩	كبير قجدا	٧٥	٣٦	٩	-	-	٤.٥٥	٠.٦٣	كبير قجدا
٤٦	١٣	١٠	٨	٦	٣	٣.٦٠	١.٢٩	كبيرة	٣٩	٣٠	٢٤	١٨	٩	٣.٥٠	١.٢٨	متوسط
٤٧	٢٠	١٢	٣	٥	-	٤.١٩	١.٠٣	كبير قج	٦٠	٣٦	٩	١٥	-	٤.١٥	١.٠٢	كبير قج
٤٨	١٣	٩	٨	٨	٢	٣.٥٧	١.٢٧	كبيرة	٣٩	٢٧	٢٤	٢٤	٦	٣.٥٥	١.٢٦	كبيرة

جدول (٣/٥): ثالثاً : التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (المحتوى الأكاديمي) من استبانة الجانب الأكاديمي.

الجانب الأكاديمي																
ثالثاً: مجال المحتوى الأكاديمي																
المؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠								الطلاب ن = ١٢٠							
	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	ك	ك	ك	ك	ك				ك	ك	ك	ك	ك			
٤٩	٢٣	٩	٦	٢	-	٤.٣٤	٠.٩١	كبير قجدا	٦٩	٢٧	١٨	٦	-	٤.٣١	٠.٩٠	كبير جدا
٥٠	١٩	١٠	٦	٥	-	٤.٠٧	١.٠٧	كبير قجدا	٥٢	٤٣	٢٠	-	٥	٤.١٤	٠.٩٨	كبير قجدا
٥١	١٢	١٠	٦	٧	٥	٣.٤٢	١.٤١	متوسطة	٣٦	٣٠	١٨	٢١	١٥	٣.٤٠	١.٤٠	متوسطة

٥٢	٢١	١٠	٦	٣	-	٤.٢٤	٠.٩٧	كبيرة جد	٦٣	٣٠	١٨	٩	-	٤.٢٠	٠.٩٦	كبيرة جدا
٥٣	١٨	١٥	٦	-	١	٤.٢٢	٠.٨٩	كبيرة جد	٦٠	٣٠	١٨	١٢	-	٤.١٥	١.٠١	كبيرة جدا
٥٤	٢١	٩	٦	٢	٢	٤.١٢	١.١٥	كبيرة جدا	٦٣	٢٧	١٨	٦	٦	٤.١٠	١.١٤	كبيرة جدا
٥٥	٢٠	٧	٨	٣	٢	٤.٠٤	١.٢١	كبيرة جدا	٦٠	٢١	٢٤	٩	٦	٤.٠٠	١.٢٠	كبيرة
٥٦	٧	٩	١١	٨	٥	٣.١٢	١.٢٨	متوسطة	١٧	٣٣	٣٠	٢٦	١٤	٣.١٠	١.٢٣	متوسطة
٥٧	١٢	١١	٩	٥	٣	٣.٦	١.٢٥	كبيرة	٣٦	٣٣	٢٧	١٥	٩	٣.٥٠	١.٢٤	متوسطة
٥٨	١٦	١٠	٤	٥	٥	٣.٦٧	١.٤٣	كبيرة	٤٢	٢٤	١٥	٢١	١٨	٣.٤٢	١.٤٨	متوسطة
٥٩	١١	٩	١٠	٣	٧	٣.٣٥	١.٤٢	متوسطة	٣٣	٢٧	٣٠	٩	٢١	٣.٣٢	١.٤١	متوسطة
٦٠	٢٠	١٠	٦	٤	-	٤.١٥	١.٠٢	كبيرة جد	٥٤	٤٥	٩	١٢	-	٤.١٧	٠.٩٤	كبيرة جدا
٦١	١٨	٩	٨	٤	١	٣.٩٧	١.١٤	كبيرة	٥٧	٣٠	١٨	١٥	-	٤.٠٧	١.٠٦	كبيرة جدا
٦٢	٩	١٠	٩	٩	٣	٣.٣٢	١.٢٦	متوسطة	٢٧	٣٠	٢٧	٢٧	٩	٣.٣٠	١.٢٥	متوسطة
٦٣	١٠	١٢	١٠	٧	١	٣.٥٧	١.١٢	كبيرة	٣٠	٣٦	٣٠	٢١	٣	٣.٥٥	١.١٢	كبيرة
٦٤	٩	٨	٦	١٢	٥	٣.٠٤	١.٣٩	متوسطة	٢٧	٢٤	١٨	٣٦	١٥	٣.٠٠	١.٣٨	قليلة
٦٥	١٥	١٤	٥	٦	-	٣.٩٥	١.٠٦	كبيرة	٤٨	٤٢	٢٤	٦	-	٤.٠٣	٠.٨٩	كبيرة جدا
٦٦	١٤	٨	٥	٧	٦	٣.٤٢	١.٥٠	متوسطة	٤٨	٣٠	١٢	١٥	١٥	٣.٦٧	١.٤٢	كبيرة
٦٧	١٦	١٤	٨	٢	-	٤.٠٤	٠.٩٠	كبيرة جد	٤٥	٤٢	١٥	١٨	-	٣.٩٥	١.٠٥	كبيرة
٦٨	١٩	١٤	٤	٣	-	٤.٢٢	٠.٩١	كبيرة جدا	٥٤	٢٧	٢٤	١٢	٣	٣.٩٧	١.١٣	كبيرة

يتضح من الجدول (٥ / ٤) ما يلي:

- **درجة توافر مؤشرات مجال (الأنشطة والأساليب الأكاديمية) لدى الأساتذة**:

جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ فجاءت (٤) مؤشرات؛ هي (٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٥) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٦٧ - ٣,٨٢)، وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (٦٩، ٧٠، ٧٤، ٧٦، ٧٩، ٨٠) متوافرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٠٤ - ٣,٢٥) وجاء (٢) مؤشر؛ هما (٧٧، ٧٨) متوافران بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٨٧ - ٢,٩٠).

- **درجة توافر مؤشرات مجال (الأنشطة والأساليب الأكاديمية) لدى الطلاب**:

جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاءت (٤) مؤشرات؛ هي (٦٩، ٧٠، ٧٢، ٧٥) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٦٥ - ٣,٨٢)، وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (٧١، ٧٣، ٧٤، ٧٦، ٧٧، ٧٨) متوافرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٠٢ - ٣,٣٠) وجاء (٢) مؤشر؛ هما (٧٩ ٨٠) متوافران بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٨٠- ٢,٨٦).

يتضح من الجدول (٥ / ٥) ما يلي:

- **درجة توافر مؤشرات مجال (التقويم الأكاديمي) لدى الأساتذة**:

جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاء (٢) مؤشر هما (٨٦، ٨٨) متوافران بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤,٠٥ - ٤,٠٧)، وجاء (٢) مؤشر؛ هما (٨٣، ٨٧) متوافران بدرجة متوسطة بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٠٥ - ٣,٠٩)، وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (٨١، ٨٢، ٨٤ ٨٥، ٨٩، ٩٠) متوافرة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٥٥ - ٢,٨٧).

- **درجة توافر مؤشرات مجال (التقويم الأكاديمي) لدى الطلاب**:

جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، ، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاء (١) مؤشر؛ هو(٨٦) متوافر بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسط بلغ (٤,١٤)، وجاء (١) مؤشر هو(٩٠) متوافر بدرجة كبيرة؛ بمتوسط بلغ (٣,٧١)، وجاء (٢) مؤشر؛ هما (٨٢ ٨٨) متوافران بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٠٢ - ٣,٠٧) وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (٨١، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٧، ٨٩) متوافرة بدرجة قليلة بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٥٥ - ٢,٩٠).

- **خامساً : عرض النتائج المرتبطة بمدى اختلاف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) في البرنامج** :

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس، ونصه " هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر؟ " وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤/٥): رابعاً : التكرارات ، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (الأنشطة والأساليب الأكاديمية) من استبانة الجانب الأكاديمي.

المؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠								الطلاب ن = ١٢٠							
الجانب الأكاديمي																
رابعاً: مجال الأنشطة والأساليب الأكاديمية																
	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	ك	ك	ك	ك	ك				ك	ك	ك	ك	ك			
٦٩	٧	١٠	١٢	٤	٧	٣.١٥	١.٣٣	متوسطه	٣٦	٣٣	٣٦	١٥	-	٣.٧٥	١.٠٢	كبيرة
٧٠	٨	٩	١٠	٨	٥	٣.١٧	١.٣١	متوسطة	٤٨	٣٠	٩	٢١	١٢	٣.٦٥	١.٤٠	كبيرة
٧١	١٧	٨	٨	٥	٢	٣.٨٢	١.٢٥	كبيرة	٢١	٣٠	٣٦	١٢	٢١	٣.١٥	١.٣١	متوسطة
٧٢	١٢	١١	١٢	٥	-	٣.٧٥	١.٠٣	كبيرة	٥١	٢٤	٢٤	١٥	٦	٣.٨٢	١.٢٤	كبيرة
٧٣	١٨	٩	٤	٦	٣	٣.٨٢	١.٣٥	كبيرة	٢٤	٢٧	٣٠	٢٤	١٥	٣.١٤	١.٣٠	متوسطة
٧٤	١٠	١٠	٧	٦	٧	٣.٢٥	١.٤٤	متوسطة	٢٤	٢٤	٣٩	١٢	٢١	٣.١٥	١.٣٣	متوسطة
٧٥	١٦	١٠	٣	٧	٤	٣.٦٧	١.٤٢	كبيرة	٥٤	٢٧	١٢	١٨	٩	٣.٨٢	١.٣٤	كبيرة
٧٦	٩	٧	١٠	٤	١٠	٣.٠٤	١.٤٩	متوسطة	٣٠	١٨	٣٣	٢٧	١٢	٣.٣٠	١.٣٦	متوسطة
٧٧	٧	٦	١٠	٩	٨	٢.٨٧	١.٣٨	قليلة	٢٧	٢١	٣٠	١٢	٣٠	٣.٠٢	١.٤٨	متوسط
٧٨	٦	٧	٩	١٣	٥	٢.٩٠	١.٢٧	قليلة	٣٠	٣٠	٢١	١٨	٢١	٣.٢٥	١.٤٣	متوسطة
٧٩	٨	٨	١٣	٤	٧	٣.١٥	١.٣٥	متوسطة	١٨	٢١	٢٧	٣٩	١٥	٢.٨٠	١.٢٦	قليلة
٨٠	١٠	٦	١١	٩	٤	٣.٢٢	١.٣٢	متوسطة	٢١	١٨	٣٠	٢٧	٢٤	٢.٨٦	١.٣٦	قليلة

جدول (٥/٥):خامساً : التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (التقويم الأكاديمي) من استبانة الجانب الأكاديمي.

الجانب الأكاديمي																
خامساً: مجال التقويم الأكاديمي																
المؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠								الطلاب ن = ١٢٠							
	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا			
	ك	ك	ك	ك	ك				ك	ك	ك	ك	ك			
٨١	٣	٨	٣	١٢	٨	٢.٧٠	١.٣٨	قليلة	١٥	١٢	٢٤	٤٢	٢٧	٢.٥٥	١.٢٨	قليلة
٨٢	٧	٨	٣	٩	١٠	٢.٨٠	١.٤٦	قليلة	٢٤	٢١	٣٣	٢٤	١٨	٣.٠٧	١.٣٣	متوسطة
٨٣	٨	٧	١١	٨	٣	٣.٠٩	١.٣٤	متوسطة	٢١	٢٤	١٨	٢٧	٣٠	٢.٨٢	١.٤٥	قليلة
٨٤	٥	٤	٩	١٣	٩	٢.٥٧	١.٢٩	قليلة	١٨	٢٤	١٨	٣٦	٢٤	٢.٩	١.٣٦	قليلة
٨٥	٣	٧	٩	١٢	٣	٢.٨٧	١.٣٠	قليلة	١٥	١٢	٢٧	٣٩	٢٧	٢.٥٧	١.٢٨	قليلة
٨٦	٢٠	٧	٨	٥	-	٤.٠٥	١.١٠	كبير قجدا	٣٢	٢٧	١٨	١٢	١	٤.١٤	١.٠٣	كبير قجدا
٨٧	٨	٣	١١	٩	٣	٣.٠٥	١.٣٤	متوسطة	١٨	٢١	٢٧	٣٦	١٨	٢.٨٥	١.٢٩	قليلة
٨٨	٢٠	٩	٣	٤	١	٤.٠٧	١.١٤	كبير قجدا	٢٤	١٨	٣٣	٢٧	١٨	٣.٠٢	١.٣٣	متوسط
٨٩	٥	٤	٨	١٤	٩	٢.٥٥	١.٢٩	قليلة	١٨	١٥	٣٠	٣٣	٢٤	٢.٧٥	١.٣٢	قليلة
٩٠	٣	٥	١٠	١١	٨	٢.٧٣	١.٣٣	قليلة	٥٠	٢١	٢٤	١٥	١٠	٣.٧١	١.٣٤	كبير

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة " ت " لمتوسطي تقديرات الأساتذة والطلاب على مجالات الجانب الأكاديمي.

م	المجـــالات	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
١	الخطة الدراسية	أستاذ	٤٠	٤.٠٩	٠.٤٨٣	٠.٤٤٥	٠.٨٧٦	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٤.٠٢	٠.٤٩٥			
٢	الأهداف الأكاديمية	أستاذ	٤٠	٤.٠١	٠.٣٦٤	٠.٢٠٩	٠.٨٣٨	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٣.٩٩	٠.٣٩٩			
٣	المحتوى الأكاديمي	أستاذ	٤٠	٣.٧٩	٠.٤٠٨	٠.٢٠١	٠.٩٧٥	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٣.٧٦	٠.٤٠٨			
٤	الأنشطة والأساليب الاكادميه	أستاذ	٤٠	٣.٣١	٠.٣٥١	٠.٠٥٧	٠.٩٧٥	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٣.٣٠	٠.٣٦٤			
٥	التقويم الأكاديمي	أستاذ	٤٠	٣.٠٤	٠.٥٦١	٠.٠٤١	٠.٧٣٧	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٣.٠٣	٠.٥٠٦			
	الدرجة الكلية	أستاذ	٤٠	٣.٧٨	٠.٥٤٩	٠.٣٦٧	٠.٩٦٨	غير دالـة
		طالب	١٢٠	٣.٧٥	٠.٥٤٦			

- **يتضح من الجدول السابق ما يلي**:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (الخطة الدراسية) بلغت (٠,٤٤٥)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (الخطة الدراسية).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (الأهداف الأكاديمية) بلغت (٠,٢٠٩)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٥٥) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (الأهداف الأكاديمية).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (المحتوى الأكاديمي) بلغت (٠,٢٠١) وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (المحتوى الأكاديمي).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (الأنشطة والأساليب الأكاديمية) بلغت (٠,٠٥٧)، وهي غير دالة، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٢٣) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (الأنشطة والأساليب الأكاديمية).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (التقويم الأكاديمي) بلغت (٠,٠٤١)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (١٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (التقويم الأكاديمي).
- أن قيمة (ت) المحسوبة في (إجمالي الجانب الأكاديمي) بلغت (٠,٣٦٧)، وهي غير دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (١٧٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في (إجمالي الجانب الأكاديمي).

- **سادسا** : **عرض النتائج المرتبطة بمقترحات الأساتذة لتطوير البرنامج**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال السادس، ونصه " ما التصورات المقترحة للأساتذة لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بتفريغ مقترحات الأساتذة على الاستبانة وترتيبها، وقد جاءت كالتالي:

- ضرورة انتقاء أفضل العناصر للعمل بمهنة التعليم في ضوء أسس علمية تراعي مختلف الجوانب(المعرفية / والنفسية/ والجسمانية)، وأدوات مقننة معدة خصيصا لذلك.
- ضرورة وجود نوع من التكامل على مستوى الممارسة بين جوانب الإعداد الثلاثة للمعلم، وهي:(التخصصي/ المهني/ الثقافي).
- ضرورة التنسيق بين جميع كليات التربية في خطط القبول وبرامج الإعداد لتلافي ازدواجية شعب التخصص، وتناقض برامج الإعداد في نفس التخصص.

- ضرورة تزويد الطالب المعلم بمهارات التعليم الذاتي، ليصبح قادراً على متابعة التغيرات التي تطرأ على مجال تخصصه نتيجة التقدم العلمي والتقني في العصر الحديث.
- ضرورة مد فترة إعداد المعلمين لخمس سنوات، ليكتمل بناء مختلف كفايات المعلمين؛ التخصصية، والمهنية، والتواصلية؛ بشكل تتابعي أو تكاملي.
- ضرورة إعادة هيكلة برنامج التربية العملية من حيث المجالات(الإشراف/ والتوجيه/ والمتابعة)، وإجراءات التدريب (دروس استماع/ دروس نقد) وتنظيم فترات التدريب (منفصل/ متصل)، وآليات التقويم (داخلي/ خارجي/ أكاديمي).
- ضرورة الاهتمام بتقنيات التعليم من حيث؛ توفيرها وتدريب المعلمين على تشغيلها، استخدامها، وتوظيفها.

• **سابعاً : عرض النتائج المرتبطة بمقترحات الطلاب لتطوير البرنامج**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال السابع، ونصه " ما التصورات المقترحة للطلاب لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بتفريغ مقترحات الطلاب على الاستبانة وترتيبها، وقد جاءت كالتالي:

- ضرورة تلافي تركيز المقررات الأكاديمية والتربوية على تلقين المعلومات النظرية دون أن تكون لها علاقة بالمتغيرات المحلية والعالمية، ودون مراعاةٍ لأهداف ومتطلبات المجتمع.
- ضرورة توزيع المواد التربوية على سنوات الدراسة بشكل متوازن، وعدم تركيزها في السنتين الأخيرتين لتعظم الاستفادة منها.
- ضرورة الاهتمامها بالنحو الوظيفي، والتعبير الشفوي، وبالمواد الفرعية الداعمة؛ كالخط العربي، وقواعد الإملاء.
- ضرورة وجود مستوى مناسب من التكامل والاتساق بين الجوانب المعرفية النظرية لمقررات طرق التدريس والجوانب التطبيقية لها.
- ضرورة الاهتمام بالكتاب الجامعي على مستوى المضمون (دقة / وصحة/ واتساقا)، وعلى مستوى الشكل (أسلوبا / وتنظيما / وإخراجا / وطباعة).

• **تفسير النتائج** :

يتضح من عرض نتائج الدراسة ما يلي:

• **أولا**:

على مستوى الجانب التربوي (المهني): درجة (أهمية/ توافر) مؤشرات هذا الجانب جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة جدا؛ لدى الأساتذة والطلاب بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٣٢- ٤,٧٧)، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى أهمية أو توافر معايير الجانب التربوي(المهني).

ويُرجع الباحث هذا التراوح في التقدير إلى طبيعة الجانب التربوي وما يرتبطٍ به من مؤشرات ذات أهمية متغيرة حسب تطورات واتجاهات إعداد المعلم عالميا مثل (مؤشرات مجال الخطة الدراسية)، أو مؤشرات ذات أهمية نسبية تفرض قابليتها للتطبيق مستوى عالي من اختلاف التقديرات لدي المقومين مثل

(مؤشرات باقي المجالات الأربعة).أما عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى أهمية أو توافر معايير الجانب التربوي، فيرجعه الباحث إلى أمور منها: تشبع الطلاب بوجهات نظر أساتذتهم في هذا الجانب، والرؤية التفصيلية للأساتذة في حكمهم على مدى توافر معايير هذا الجانب والتي يقابلها رؤى عامة للطلاب في أحكامهم على مدى توافر المعايير، بالإضافة إلى أن الأساتذة يشركون الطلاب في نقاشاتهم المتعلقة بالمحاور الخمسة في الجانب التربوي، وهو ما انعكس بدوره على الأحكام النقدية المرتبطة بتلك المعايير لدى الطلاب؛ فجاءت أحكامهما وما يرتبط بها من تقديرات متشابهة إلى حد كبير.

ويتفق ذلك مع بعض نتائج دراسة (ندى قاسم : ٢٠٠٤)، ودراسة (خالد الهنائي : ٢٠٠٥)، ودراسة (إيمان الجهراني: ٢٠٠٦)، وكذا دراسة (حاتم سعد: ٢٠٠٨) في بعض نتائجها، وأيضا دراسة (سماح عبد الوهاب: ٢٠٠٩)، ودراسة (إصباح الشميري : ٢٠٠٩) في بعض نتائجها، وكذلك دراسة(أحمد كنعان : ٢٠٠٩)، وأخيراً دراسة (ماجد مطر، وإياد عبد الجواد: ٢٠١١).

• **ثانيا** :

على مستوى الجانب الأكاديمي (التخصصي): درجة (أهمية/ توافر) مؤشرات هذا الجانب جاءت موزعة ما بين كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ لدى الأساتذة والطلاب بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٥٥- ٥,٠٠)، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى أهمية أو توافر معايير الجانب الأكاديمي(التخصصي). ويُرجع الباحث هذا التراوح في التقدير إلى أهمية الجانب الأكاديمي(التخصصي) لدى الطلاب وحرص الأساتذة على تكوين اتجاهات ايجابية بين الطلاب وبين هذا الجانب خوفا منهم على طغيان الجانب التربويوكذلك إلى التداعيات النفسية التي لاتجد سبيلا للتوافق حول اقتسام أهمية الجانبين التربوي والأكاديمي لدى كل من الأساتذة والطلاب. أما عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى أهمية أو توافر معايير الجانب الأكاديمي (التخصصي) فيرجعه الباحث للآتي: الواقع النفسي الذي يعيشه الأساتذة والطلاب من أنهم في سلة واحدة ومعسكر واحد (معلم تربوي) في مواجهة (معلم غير تربوي) وأيضا تشبع الطلاب بوجهات نظر أساتذتهم كما سبق ذكره، بالإضافة إلى التواصل الايجابي بين الأساتذة وطلابهم على مستوى الحوار والنقاش حول المحاور المختلفة للجانب الأكاديمي، وهو ما أدى إلى وجود تقديرات متشابهة إلى حدٍ كبير. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (أحمد يماني : ١٩٩٨)، ودراسة (سعيد باوزير: ٢٠٠٤)، وأيضا دراسة (خالد الهنائي : ٢٠٠٥)، ودراسة (إيمان الجهراني: ٢٠٠٦) وكذا دراسة (حاتم سعد: ٢٠٠٨) في بعض نتائجها، وأيضا دراسة (سماح عبد الوهاب: ٢٠٠٩)، ودراسة (إصباح الشميري : ٢٠٠٩)، وكذلك دراسة(أحمد كنعان : ٢٠٠٩)، وأيضا دراسة (ماجد مطر، وإياد عبد الجواد٢٠١١).

• **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها تُوصي بالآتي:

- ضرورة تفعيل اتجاه تقويم البرامج الدراسية بشكل دوري باعتباره مسلكاً طبيعيا لتطوير تلك البرامج ورفع كفاءة خريجيها.

- ضرورة التكامل على مستوى الأفراد، والمؤسسات المعنية؛ عند تقويم البرامج الدراسية.
- ضرورة تقويم البرامج الدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة ومتطلباتها.
- تفعيل نظام المدارس التجريبية وتطويره؛ كحقل ميداني تطبيقي للبرامج والأساليب التربوية المستخدمة في إعداد المعلمين بكليات التربية.
- ضرورة استحداث المقررات التالية ببرنامج إعداد معلمي اللغة العربية:
- مقرر لمهارات تدريس فنون اللغة العربية (الاستماع/ التحدث/ القراءة/ الكتابة) يُعنى بإجراءات تدريس مهارات كل فن، وذلك في الخطة الدراسية للفرقة الثانية.
- مقرر متخصص للقراءة كعلم؛ يتناول فلسفتها، وأهميتها، وأهدافها وجوانبها النفسية، ومهاراتها، وإجراءات تعليمها، وعلاقتها بتعلم المواد الأخرى.
- مقررات تثقيفية تجمع بين الجوانب المهنية والتخصصية، مثل: علم النفس اللغوي، وأساليب التواصل المهني، والنحو اللغوي الوظيفي.
- مقرر للصوتيات (يُدرس داخل معمل اللغات) يتناول مخارج الحروف المختلفة، وعيوب النطق، واللوازم اللفظية، وأشكال التخاطب؛ وذلك في إطار تشخيصي علاجي.
- ضرورة تأجيل التربية العملية لما بعد (اجتياز جميع المقررات المطلوبة في الخطة) ويتم التسجيل لها في عام دراسي كامل يتفرغ خلاله الطالب تماما للتدريب، ويقيم تقييما شاملا في نهايته بشكل تكاملي بين (مؤسسة التدريب/ ومؤسسة الإعداد)؛ على أن يكون النجاح فيه شرطا من شروط ممارسة مهنة التدريس.
- ضرورة استحداث ترخيص لمزاولة مهنة التدريس وذلك بوضع توصيف إجرائي لمعايير ممارسة المهنة، ووضع أدوات مقننة لقياس معايير الممارسة ممثلا في مهاراتها المختلفة.

- **الدراسات المقترحة** :

أثارت الدراسة الحالية بأبعادها العديد من التساؤلات التي ما زالت في حاجة إلى الدراسة والبحث منها:

- تقويم برنامج إعداد أخصائي تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء الاتجاهات الحديثة للتدريب.
- تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء مجالات الفاعلية التعليمية كما تحددها معايير الجودة الشاملة.
- تقويم الأداء الأكاديمي(التخصصي) للأساتذة غير التربويين العاملين في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- مدى إسهام القدرة المؤسسية لكلية التربية جامعة الأزهر في تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بها (دراسة تقويمية ارتباطية)

• مراجع الدراسة :

• المراجع العربية :

- **أحمد عبد الفتاح الزكي**: نظام مقترح لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ١٩٩٩.
- **أحمد كنعان**: رؤى مستقبلية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٠٠٣.
- **أحمد كنعان**: تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، مجلة جامعة دمشقمجلد(٢٥)، عدد (٣- ٤)، ٢٠٠٩.
- **أحمد مهدي يماني**: تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية في جامعة عدن.(ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن، ١٩٩٨
- **أحمد مهدي يماني**: تطوير مساق اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.(دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن، ٢٠٠٨.
- **أنيسة محمود هزاع** : بناء برنامج للتربية العملية لطلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية- جامعة عدن.(دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن، ٢٠٠٦.
- **إصباح عبد القوي الشميري** : تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية.(ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة صنعاء،جمهورية اليمن، ٢٠٠٩.
- **إيمان محمد حزام الجهراني** : تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.(ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة صنعاء، جمهورية اليمن، ٢٠٠٦.
- **حاتم سعد محمد حسن**: تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء.**(ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية جامعة صنعاء، جمهورية اليمن، ٢٠٠٨.
- ١٠- **خالد السر**: تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في محافظة غزة، (دكتوراه غير منشورة) جامعة الأقصى، غزة ، ٢٠٠١.
- **خالد عبد الله الهنائي** : تقويم مقررات التجويد في برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في كليات التربية في سلطنة عُمان،(ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة مسقط، سلطنة عُمان، ٢٠٠٥.
- **خالد عبد القادر**: تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات في جامعة الأقصى بقطاع غزة في ضوء المناهج الفلسطينية الحديثة.(دكتوراه غير منشورة) جامعة الأقصى، غزة ، ٢٠٠٦
- **سعيد محمد باوزير**: تقويم برامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية المكلا في ضوء المتطلبات اللازمة لتنفيذ مناهج العلوم المطورة للصفوف من السابع للتاسع.(ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بالمكلا، جامعة صنعاء جمهورية اليمن، ٢٠٠٤.

سليمان عبد ربه : تطوير كليات التربية في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة، مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير، في الفترة من ٢٣- ٢٥ يناير، ج (٢)، مجموعة (٢) الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية القاهرة،١٩٩٣.

- **سليمان البندري، رشدي طعيمة:** تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان،٢٠٠٢.
- **سماح عبد الوهاب عبده:** تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.(ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة صنعاءجمهورية اليمن، ٢٠٠٩.
- **طاهر عبد الرازق:** رؤية عامة للتقويم التربوي. ورشة عمل تطوير أساليب التقويم الجامعي (**مسقط**)، **جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٦.**

عبدالغني عبود، وآخرون: التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره مكتبة النهضة المصريةالقاهرة، ١٩٩٤.

- **عبد الرحمن الإبراهيم، شيخة المسند، محمود قمبز:** الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم، دار الثقافة للطباعة والنشر،(الدوحة)،٢٠٠٠.
- **عبد العزيز السنبل:** التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، منشورات وزارة الثقافة السورية (دمشق)، ٢٠٠٤.
- **علي مهدي كاظم، صبيح جبر** : تقويم برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، مجلة رسالة الخليج العربي،ع (١٠٠)، ٢٠١٠ .
- **عواطف محمد حسن** : الإعداد الثقافي للمعلم في كليات التربية، مجلة العلوم التربوية ع(٧) كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ١٩٩٤.
- **لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني:** تقويم التربية العملية بكلية التربية جامعة صنعاء.(ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة صنعاء، جمهورية اليمن، ٢٠٠٥.
- **ماجد زكي الجلاد:** تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، ع (٧) ج(١)، ٢٠٠٦.
- **ماجد مطر، وإياد عبد الجواد:** تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد ٢٥(٣) ٢٠١١م.
- **مانيرفا أمين** : تصور مقترح لتقويم أداء طالب/ معلم التربية العملية في كلية التربية بجامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ع (٤)، ٢٠٠٤م.
- **محمد حسني الأشقر:** أدوار معلم التربية الفنية، ومهام التعلم في ضوء الثقافات المتعددة، وعلاقة وعي المعلمين بهما قبل الخدمة وأثناءها. بحوث في التربية الفنية والفنون ، جامعة حلوان (١٣) ٢٠٠٤.
- **محمد مصطفى، وسهير حوالة** : إعداد المعلم؛ تنميته وتدريبه. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.
- **محمد عبد الله معيض:** تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم. (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة صنعاء، جمهورية اليمن، ٢٠٠٩.
- **محمود سعد** : التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن، ٢٠٠٠م.

- **ندى فيصل قاسم المحرمي** : تقييم البرنامج التخصصي لإعداد معلم التاريخ في كلية التربية جامعة عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.(ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن، ٢٠٠٤.
- **هاني حسين مفتي**: تقييم واقع برنامج الرياضة المدرسية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرة المعلمين والمشرفين (ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن، ٢٠٠٦.
- **يحيى أبوجحجوح** : تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى <u>الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية</u>، ع (١١) ٢٠٠٨.

- **المراجع الأجنبية** :

- ***Reeves, Douglas***:*<u>101 Questions & Answers About</u>* <u>Standards, Assessment & Accountability</u>, **U.S.A,** Advanced Learning Leaders Inc , (2001).
- **Rick, Sawa.,** :Teacher Evaluation Policies & Practices ,**SSTA** Research Center Report, <u>Eric Document Reproduction Service</u>, (1995).
- **Royse, D.; Thyer, B.; Padgett, D.; & Logan, T.:** <u>Program evaluation: an introduction</u> **(3rded.).** Belmont: Wadsworth/Thomson Learning. (2001).
- **Kordalewski, Sohn** : <u>Standards in the Classroom : How Teachers & Students Negotiate Learning</u>, New York : Teachers Collage Press (2002)

****